
mgr Julia Barlińska
Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski

**Praca doktorska napisana pod kierunkiem
dr hab. Anny Szuster-Kowalewicz prof. UW**

**Cyberprzemoc u adolescentów
– o roli medium, własnych doświadczeń i empatii
w zachowaniach świadków
rówieśniczej przemocy elektronicznej**

Warszawa, 2013

Podziękowania

Pragnę podziękować dr hab. Annie Szuster-Kowalewicz za ogromne zaangażowanie we wspólną eksplorację tematyki antyspołecznych zachowań adolescentów w cyberprzestrzeni, zwieńczoną powstaniem niniejszej pracy.

Składam także podziękowania Fundacji Dzieci Niczyje, a szczególnie Łukaszowi Wojtasikowi, za inspirację do zajęcia się tematyką cyberprzemocy.

Dziękuję także mojej mamie i teściowej za opiekę nad dziećmi dającą mi czas na napisanie niniejszej rozprawy.

SPIS TREŚCI

Streszczenie	8
Wprowadzenie	11
CZĘŚĆ PIERWSZA – Czynniki nasilające cyberprzemoc	14
1. Kontekst teoretyczny	14
1.1. Cyberprzemoc – agresja i przemoc rówieśnicza w sieci	16
1.2. O roli świadków cyberprzemocy rówieśniczej	19
1.3. Specyfika komunikacji zapośredniczonej przez komputer a zachowania świadków	22
1.4. Znaczenie doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji dla zachowań świadków	25
1.5. Prywatny vs publiczny kontekst przemocy a zachowania świadków	28
1.6. Płeć a zachowania świadków	29
2. Problematyka badań własnych	31
3. Badanie I. W poszukiwaniu uwarunkowań zachowań wzmacniających cyberprzemoc w roli świadka	32
3.1. Metoda	33
3.1.1. Operacjonalizacja zmiennych – pomiar typu kontaktu, kontekstu przemocy oraz rodzaju zachowania świadka	34
Pilotaż narzędzia	36
3.1.2. Operacjonalizacja zmiennych – pomiar doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji	38
3.1.3. Operacjonalizacja zmiennych – pomiar zapotrzebowania na aprobatę społeczną	40
3.2. Procedura i przebieg badania	41
3.3. Osoby badane	41
3.4. Wyniki	42
3.4.1. Kryteria podziału na grupy	42
3.4.2. Prezentacja rezultatów analiz	42
3.5. Podsumowanie wyników badania I	45
4. Badanie II. Typ treści wiadomości a rodzaj zachowania świadka	46
4.1. Metoda	48
4.1.1. Operacjonalizacja zmiennych: pomiar typu kontaktu oraz rodzaju zachowania	49
Pilotaż narzędzia	51
4.1.2. Operacjonalizacja zmiennych: pomiar doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji	53
4.1.3. Operacjonalizacja zmiennych: pomiar zmiennych kontrolowanych – sposobu i warunków korzystania z internetu oraz roli rodziców i szkoły	53
4.2. Procedura i przebieg badania	54
4.3. Osoby badane	54
4.4. Wyniki	55
4.4.1. Kryteria podziału na grupy	55
4.4.2. Prezentacja rezultatów analiz	55

Prezentacja wyników dotyczących wpływu sposobu oraz warunków korzystania z internetu oraz roli środowiska rodzinnego i szkolnego na wybór zachowania....	55
Prezentacja wyników dotyczących wpływu znaczenia treści komunikatu (antyspołecznej vs śmiesznej vs neutralnej), płci, typu kontaktu oraz doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktymizacji na wybór zachowania.....	57
4.5. Podsumowanie wyników badania II	60
5. Dyskusja wyników pierwszej części badań.....	62
CZĘŚĆ DRUGA – Czynniki ograniczające cyberprzemoc	70
1. Kontekst teoretyczny	70
1.1. Empatia	70
1.2. Empatia jako czynnik ograniczający agresję i przemoc w kontakcie bezpośrednim i w cyberprzestrzeni.....	72
1.3. Empatia afektywna a cyberprzemoc	75
1.4. Empatia poznawcza a cyberprzemoc	76
1.4.1. Przyjmowanie perspektywy innego – koncentracja na emocjach a cyberprzemoc.....	79
1.4.2. Przyjmowanie perspektywy innego – koncentracja na konsekwencjach zachowań a cyberprzemoc	79
2. Problematyka badań własnych.....	81
3. Badanie III. Empatia afektywna jako czynnik ograniczający zachowania wzmacniające cyberprzemoc w roli świadka	82
3.1. Metoda	83
3.1.1. Pomiar aktywizacji empatii afektywnej.....	84
Pilotaż narzędzia	84
3.1.2. Pomiar zachowania świadka	85
3.1.3. Operacjonalizacja zmiennych: pomiar doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktymizacji.....	86
3.1.4. Operacjonalizacja zmiennych: pomiar zmiennych kontrolowanych – sposobu i warunków korzystania z internetu oraz roli rodziców i szkoły	86
3.2. Procedura i przebieg badania	86
3.3. Osoby badane.....	87
3.4. Wyniki	87
3.4.1. Kryteria podziału na grupy	87
3.4.2. Prezentacja rezultatów analiz.....	88
3.5. Podsumowanie wyników badania III.....	90
4. Badanie IV. Empatia poznawcza jako czynnik ograniczający zachowania wzmacniające cyberprzemoc w roli świadka	91
4.1. Metoda	92
4.2. Operacjonalizacja zmiennych: narzędzia i wskaźniki	92
4.2.1. Pomiar aktywizacji empatii poznawczej.....	92
4.3. Procedura i przebieg badania	96
4.4. Osoby badane.....	96
4.5. Wyniki	97
4.5.1. Kryteria podziału na grupy	97
4.5.2. Prezentacja rezultatów analiz.....	97
4.6. Podsumowanie wyników badania IV	100
5. Badanie V. Długofalowe następstwa empatii	100
5.1. Metoda	102
5.2. Operacjonalizacja zmiennych: narzędzia i wskaźniki	102

5.2.1. Pomiar aktywizacji empatii poznawczej z tygodniowym wyprzedzeniem czasowym.....	103
5.3. Procedura i przebieg badania	103
5.4. Osoby badane.....	104
5.5. Wyniki	105
5.5.1. Kryteria podziału na grupy	105
5.5.2. Prezentacja rezultatów analiz.....	105
5.6. Podsumowanie wyników badania V	107
6. Podsumowanie i dyskusja wyników drugiej części badań	108
Dyskusja ogólna	113
Zakończenie	118
Posłowie – O profilaktyce cyberprzemocy.....	118
Bibliografia	122
Załączniki	142

SPIS RYSUNKÓW

Rysunek 1. Portal społecznościowy.....	34
Rysunek 2. Komunikator internetowy	34
Rysunek 3. Średnie oceny fotomontaży ze względu na ich kompromitujący charakter	37
Rysunek 4. Średnie oceny komentarzy ze względu na ich kompromitującą treść	37
Rysunek 5. Fotomontaż antyspołeczny.....	38
Rysunek 6. Średnie oceny materiałów w wymiarze śmieszności i kompromitacji	52
Rysunek 7. Materiał śmieszny	52
Rysunek 8. Materiał neutralny	53
Rysunek 9. Ekran z zadaniem aktywizującym empatię poznawczą w badaniu IV	95
Rysunek 10. Częstości zachowań wzmacniających cyberprzemoc – częściowe dane z pięciu badań	114

SPIS TABEL

Tabela 1. Schemat badania I – warunki i wskaźniki.....	35
Tabela 2. Wyniki logistycznej regresji dla rodzaju zachowania świadków i płci, typu kontaktu, kontekstu przemocy oraz doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji	44
Tabela 3. Schemat badania II – warunki i wskaźniki	50
Tabela 4. Wyniki logistycznej regresji dla rodzaju zachowania świadków i sposobu, warunków korzystania z internetu, roli rodziców i szkoły.	56
Tabela 5. Wyniki logistycznej regresji dla rodzaju zachowania świadków i płci, doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji, typu kontaktu i treści komunikatu – warunków badania	58
Tabela 6. Schemat badania III – warunki i wskaźniki	86
Tabela 7. Wyniki logistycznej analizy regresji dla rodzaju zachowania świadka i płci, doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji oraz aktywizacji empatii afektywnej	89
Tabela 8. Odpowiedzi poprawne i niepoprawne w zadaniu koncentrującym na emocjach	93
Tabela 9. Odpowiedzi poprawne i niepoprawne w zadaniu koncentrującym na zachowaniach.....	94
Tabela 10. Odpowiedzi poprawne i niepoprawne w zadaniu koncentrującym na elementach otoczenia	94
Tabela 11. Schemat badania IV – warunki i wskaźniki.....	95
Tabela 12. Wyniki logistycznej analizy regresji dla rodzaju zachowania świadka i płci, doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji oraz aktywizacji empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach i zachowaniu	98
Tabela 13. Schemat badania V – warunki i wskaźniki	104
Tabela 14. Wyniki logistycznej analizy regresji dla rodzaju zachowania świadka i cyberwiktyimizacji i cybersprawstwa oraz aktywizacji empatii poznawczej z tygodniowym wyprzedzeniem – skoncentrowanej na emocjach i zachowaniach	106

SPIS ZAŁĄCZNIKÓW

Załącznik 1. „Wiadomość od kolegi”	142
Załącznik 2. Materiały do pilotażu narzędzia „Wiadomość od kolegi” w badaniu I	145
Załącznik 3. Kwestionariusz cyberprzemocy	150
Załącznik 4. Metryka	154
Załącznik 5. Kwestionariusz zapotrzebowania na aprobatę społeczną	157
Załącznik 6. Materiały do pilotażu narzędzia „Wiadomość od kolegi” w badaniu II	158
Załącznik 7. Ankieta na temat sposobów i warunków korzystania z internetu, roli rodziców oraz szkoły	160
Załącznik 8. Narzędzie do aktywizacji empatii afektywnej – film	163
Załącznik 9. Narzędzie do aktywizacji empatii poznawczej – lista charakterystyk.....	164
Załącznik 10. Analizy dodatkowe	166

Streszczenie

Przedmiotem zainteresowań jest eksploracja zjawiska cyberprzemocy oraz identyfikacja czynników nasilających i ograniczających podejmowanie przez świadków zachowań rozpowszechniających kompromitujące informacje. Działania takie rozpatrywane są w kategoriach zachowań wzmacniających cyberprzemoc. Grupę internautów, która szczególnie łatwo angażuje się w cyberprzemoc, stanowi młodzież. Dwuetapowym programem badawczym objęto uczniów szkół gimnazjalnych i pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych ($N = 1789$).

Celem pierwszej części rozprawy jest identyfikacja czynników sprzyjających zachowaniom wzmacniającym przemoc. Skoncentrowano się na eksploracji wpływu zmediatyzowanej formy kontaktu. Poszukiwano odpowiedzi na pytania o szanse na pojawianie się negatywnych zachowań świadków cyberprzemocy w warunkach: kontaktu online vs kontaktu twarzą w twarz oraz prywatnego vs publicznego kontekstu aktu przemocy, w którym działa świadek. Interesowano się także tym, czy doświadczenia wynikające z roli sprawcy i ofiary cyberprzemocy modyfikują częstość decyzji o rozpowszechnieniu kompromitujących inną osobę informacji. Kontrolowano także wpływ płci. W ramach części pierwszej zrealizowano dwa badania o charakterze eksperymentalnym, w których zmienną zależną był wybór zachowania. Badaniami objęto łącznie 1039 uczniów gimnazjów z różnych części Polski. Ustalenia tego etapu badań wskazały, że kontakt online oraz doświadczenia wynikające z roli sprawcy cyberprzemocy są istotnymi predyktorami zachowań świadków wzmacniających przemoc.

Celem drugiej części było poszukiwanie czynników ograniczających zachowania świadków wzmacniające cyberprzemoc. Skoncentrowano się na znaczeniu aktywizacji różnych aspektów empatii w warunkach online. Weryfikowano hipotezy postulujące wpływ aktywizacji empatii afektywnej oraz poznawczej (w dwóch postaciach: skoncentrowanej na emocjach i zachowaniach ofiary) na ograniczenie zachowań o charakterze cyberprzemocy. Testowano także, czy aktywizowana empatia zachowuje w czasie swoje zbawienne skutki, innymi słowy, czy upływ czasu między aktywizacją empatii a zachowaniem zmienia szanse na pojawianie się zachowań wzmacniających cyberprzemoc. Zrealizowano trzy badania eksperymentalne w analogicznym do poprzedniego schemacie. Przebadano łącznie 750 uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. W tym kluczowym dla profilaktyki przemocy

elektronicznej etapie badań wykazano wpływ aktywizacji empatii. Znaczenie okazała się mieć zarówno empatia afektywna, jak i poznawcza – skoncentrowana na emocjach i zachowaniach ofiary. Ujawniano także brak wpływu aktywizacji empatii w warunkach odroczonego pomiaru zachowania. Potwierdzono ponownie znaczenie doświadczeń cyberprzemocy. Podobnie jak w etapie pierwszym, w żadnym z dalszych badań nie ujawniono znaczenia płci oraz doświadczeń wynikających z roli ofiary cyberprzemocy dla zachowań wzmacniających cyberprzemoc.

Słowa kluczowe: adolescenci, cyberprzemoc, empatia afektywna, empatia poznawcza, internet, zachowania świadków wzmacniające cyberprzemoc

Key words: adolescents, cyberbullying, affective empathy, cognitive empathy, internet, bystander behaviour supporting cyberbullying

Ze względu na specyficzne cechy internet jest niezwykle atrakcyjny dla młodzieży, która właśnie w tym wirtualnym świecie może zaspokajać większość potrzeb.

B. Szmigielska, 2008, s. 10

Nowoczesność indukuje (...) nowy typ doświadczeń, których treść nie stanowi wystarczającego wsparcia w rozwiązywaniu ważnych życiowych problemów.

M. Ledzińska, 2012, s. 47

Wprowadzenie

Problem negatywnych zjawisk związanych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii komunikacyjnych, głównie internetu, w ostatnim piętnastoleciu budzi rosnące zainteresowanie opinii publicznej, mediów, organizacji pozarządowych, a także środowisk naukowych. Wydaje się to zrozumiałe, szczególnie w obliczu nieustannie zwiększającego się dostępu i rozpowszechnienia korzystania z nowoczesnych technologii w różnych dziedzinach społecznego funkcjonowania. Internet stał się nieodzownym elementem codziennego życia (Lenhart, Purcell, Smith, Zickuhr, 2010), dotyczy to w szczególności młodzieży.

Nieuchronnym następstwem lawinowego wzrostu użytkowania jest upowszechnianie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych zastosowań sieci. Szczególnie te drugie budzą zrozumiały niepokój, bowiem skala szkodliwych zjawisk związanych z jej wykorzystaniem rośnie. Lista niewłaściwych sposobów wykorzystania internetu jest długa i wciąż się rozrasta – od oszustw elektronicznych, poprzez publikacje szkodliwych treści (przemocowych lub pornograficznych), po wykorzystanie technologii komunikacyjnych jako narzędzi do realizacji działań agresywnych także w kontekście relacji rówieśniczych (Wojtasik, 2008; Pyżalski, 2009, 2012). Nie bez znaczenia jest to, że dzieci i młodzież coraz częściej surfują po sieci bez jakiegokolwiek nadzoru dorosłych, co sprzyja eskalacji zagrożeń – w tym także cyberprzemocy (Kirwil, 2011).

Pierwsze doniesienia na temat elektronicznej przemocy rówieśniczej miały miejsce w roku 2000 i dotyczyły japońskiego ucznia nagranego kamerą w telefonie komórkowym w krępującej sytuacji, w szatni szkolnej (Wojtasik, 2008). Najgłośniejsza natomiast była historia ośmieszającego filmu z 2002 roku *StarWars Kid*, w którym kanadyjski chłopiec Ghyslain Raza nieporadnie odgrywa scenę walki z filmu *Gwiezdne wojny*, wykorzystując wędkę do piłek golfowych zamiast świetlnego miecza (Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Materiał trafił do internetu, bez zgody i wiedzy chłopca, przez długi czas pozostając najczęściej pobieranym plikiem filmowym w internecie. W konsekwencji Ghyslain zmienił szkołę, miejsce zamieszkania, przeżył załamanie nerwowe i przez kilka lat pozostawał pod ścisłą opieką psychiatryczną. Przemoc rówieśnicza, zarówno w cyberprzestrzeni, jak i w kontakcie bezpośrednim, może mieć tak negatywny wpływ na dzieci, że niektóre rozważają nawet samobójstwo (Patchin, Hinduja, 2006; Piekarska, 2008).

W Polsce problem cyberprzemocy stał się przedmiotem zainteresowania właśnie pod wpływem takiego tragicznego wydarzenia z 2007 roku, kiedy gdańska gimnazjalistka targnęła na swoje życie w efekcie działań rówieśników, którzy m. in. wykorzystywali nowoczesne technologie do działań ją kompromitujących. Wykonane za pomocą telefonu komórkowego nagranie aktu krzywdzenia dziewczyny zostało rozpowszechnione wśród rówieśników za pomocą internetu, co stało się impulsem do podjęcia przez gimnazjalistkę desperackiego czynu (Wojtasik, 2007).

Dramatyczne w skutkach konsekwencje przypadków cyberprzemocy uruchomiły inicjatywy o charakterze prewencyjnym i edukacyjnym, a także zmiany w prawie¹. Zaczęto podejmować pierwsze próby projektowania i realizacji programów profilaktycznych skoncentrowanych na problemie cyberprzemocy rówieśniczej.

Skuteczna profilaktyka musi opierać się na solidnych podstawach zweryfikowanych empirycznie. Celem pracy doktorskiej było poszukiwanie czynników ograniczających antyspołeczne funkcjonowanie adolescentów w internecie, do których można by się odwołać w praktyce profilaktycznej i szkoleniowej przeciwdziałającej cyberprzemocy². Skoncentrowano się na identyfikacji uwarunkowań zachowań świadków wzmacniających cyberprzemoc, poszukując możliwości przełożenia wyników badań na konkretne działania profilaktyczno-edukacyjne.

Poznanie okoliczności i czynników nasilających zachowania agresywne w internecie wydawało się pierwszym etapem w procesie formułowania oddziaływań profilaktycznych. W części drugiej skoncentrowano się na poszukiwaniu czynników ograniczających cyberprzemoc świadków.

¹ W dniu 6 czerwca 2011 r. weszła w życie poprawka do ustawy Kodeks karny, opublikowana w Dz. U. z 2011 r. nr 72, poz. 381, uznająca cyberprzemoc w Polsce za czyn zabroniony. Obecnie czyn ten podlega karze na podstawie art. 190a k.k.

² Praca w projekcie *Safer Internet* w połączeniu z realizacją projektu badawczego stwarza możliwość zaprojektowania opartego na dowodach empirycznych programu edukacyjnego uwrażliwiającego na drugiego człowieka w przestrzeni wirtualnej. Program stanowiłby kontynuację dotychczas rozpoczętych działań przeciwdziałających cyberprzemocy adresowanych do ofiar cyberprzemocy (kampania anty cyberbullyingowa *Stop cyberprzemocy*, FDN, 2008), uzupełniając je o wymiar edukacji świadków cyberprzemocy, których coraz częściej wskazuje się jako podstawowych moderatorów zjawiska cyberprzemocy.

Schemat programu badawczego

CZĘŚĆ I

- Eksploracja zjawiska cyberprzemocy – charakterystyka czynników sprzyjających zachowaniom świadków wzmacniających przemoc.
- Dwa badania eksperymentalne, online vs kontakt bezpośredni.

CZĘŚĆ II

- Identyfikacja czynników ograniczających przejawy cyberprzemocy świadków – aktywizacja empatii.
- Trzy badania eksperymentalne, online.

CZĘŚĆ PIERWSZA – Czynniki nasilające cyberprzemoc

1. Kontekst teoretyczny

Nowe technologie i będący jej wynikiem proces globalizacji informacji zmienił główne formy ludzkiej aktywności: naukę, odpoczynek, pracę, edukację (Ledzińska, 2012). Zjawisko „technopolizacji życia” (Postman, 2004, za: Ledzińska, 2012) dotyczy przede wszystkim współczesnych nastolatków. Dla obecnego pokolenia młodzieży, której tożsamość generacyjna zrównana jest z tożsamością technologiczną (Pyżalski, 2011), internet jest naturalnym środowiskiem, w którym zdobywa ona doświadczenia i zaspokaja potrzeby społeczne (Nowak, Krejtz, 2006; Szmigielska, 2008; Lenhart, Purcell, Smith, Zickuhr, 2010). „Dzięki Internetowi zachodzi radykalna zmiana przestrzeni społecznej i kontekstu społecznego, w którym znajduje się jednostka (Nowak, Krejtz, 2006, s. 5). Współcześnie dostępne media poszerzają i przeobrażają przestrzeń życia młodzieży, nadając adolescencji inną jakość. Wraz ze wzrostem dostępności nowoczesnych technologii zwiększa się nie tylko dostępność pozytywnych i edukacyjnych doświadczeń, ale także tych, które mogą mieć negatywny wpływ na prawidłowy rozwój i funkcjonowanie młodzieży (Wojtasik, 2007; Pyżalski, 2012). Skala zagrożeń internetowych oraz interakcja świata społecznego i nowych mediów czyni edukację na rzecz zdrowego i bezpiecznego korzystania z internetu coraz ważniejszym zagadnieniem wychowawczym (Szmigielska, 2009).

Korzystanie z internetu jest obecnie nieodłączną częścią codzienności dzieci i młodzieży: średnio w Europie 92% młodych internautów korzysta z sieci przynajmniej raz w tygodniu, a 57% loguje się do sieci codziennie lub prawie każdego dnia. W przypadku polskich dzieci przekraczane są nawet średnie europejskie: 96% loguje się przynajmniej raz na tydzień, a 72% codziennie, 24% 1–2 razy w tygodniu (Kirwil, 2011). Tak wysokie frekwencje potwierdzają także inne badania: według PBI/Gemius z 2011 roku 80% nieletnich internautów w wieku 7–14 lat przynajmniej kilka razy w tygodniu zagląda do sieci, według EU NET ADB 81% młodzieży używa do tego celu własnego komputera, zaś 52% badanych spędza w internecie co najmniej dwie godziny w dniu szkolnym (Makaruk, Wójcik, Konsorcjum, EU NET ADB, 2012).

Częste korzystanie z narzędzi komunikacji internetowej jest natomiast głównym predyktorem zagrożenia cyberprzemocą (Sticca, Ruggieri, Alsaker, Perren, 2013).

Cyberprzemoc³ jest nowym zjawiskiem społecznym, którego skala, charakter i konsekwencje (Li, 2006; Wojtasik, 2007; Patchin, Hinduja, 2008; Kowalski, Limber, Agatston, 2010; Walrave, Heirman, 2011) wymagają opracowania empirycznie zweryfikowanych wytycznych dotyczących interwencji i profilaktyki. Szacuje się, że około 85% adolescentów w wieku 12–13 lat miało już pewne doświadczenia z cyberprzemocą (Aftab, 2006, za: Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Dane wskazujące na skalę i rozpowszechnienie zjawiska wahają się między 10 a 42% dla doświadczania wiktymizacji (Kraft, 2011) i 3 a 23% dla doświadczania sprawstwa przemocy elektronicznej (Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Źródłem tych znaczących różnic jest w dużej mierze odmiennosc podejść metodologicznych i sposobu definiowania zjawiska. Niemniej we wszystkich badaniach pojawia się jeden spójny wniosek, iż cyberprzemoc jest wśród dzieci i młodzieży problemem wymagającym dalszej eksploracji badawczej.

Coraz częściej podkreśla się rolę świadków w cyberprzemocy rówieśniczej (Ball, 2007; Kraft, 2011; Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013) jako ważnych moderatorów w procesie agresji rówieśniczej (Salmivalli, 1999; Twemlow, Fonagy, Sacco, Gies, Hess, 2001). Chociaż prowodyrem jest sprawca, który w przypadku przemocy online np. przygotowuje intencjonalnie kompromitujące ofiarę materiały, to za eskalację zjawiska odpowiadają również świadkowie jego działań powielający i przesyłający dalej materiały. Sprzyjają temu cechy nowych mediów: cyfrowość, łatwość modyfikacji materiału, a w szczególności interaktywność, która uaktywnia odbiorcę (Pyżalski, 2012).

Czy nową areną przemocy rówieśniczej staje się zatem właśnie cyberprzestrzeń? Czy rola świadków przemocy jest podobna, czy różna od tej pełnionej w bullyingu w kontakcie bezpośrednim i czym jest uwarunkowana? Jak zapobiegać cyberprzemocy? Próba odpowiedzi na te pytania została podjęta w prezentowanej rozprawie.

³ Definicje zjawiska są różne i nieostre: przemoc rówieśnicza w sieci, cyberbullying, agresja elektroniczna. Zdecydowano się w niniejszej pracy stosować pojęcie sformowane przez Łukasza Wojtasika – cyberprzemoc, obejmujące szerokie spectrum zjawiska (Wojtasik, 2007).

1.1. Cyberprzemoc – agresja i przemoc rówieśnicza w sieci

Badania nad agresją i przemocą w internecie to stosunkowo nowy obszar eksploracji (10 lat – por. Smith, 2010, za: Pyżalski, 2012). Samo pojęcie *cyberbullying* zaproponowane zostało przez Billa Belseya w 2004 roku. Jego polski odpowiednik – cyberprzemoc – pojawił się w 2007 roku sformułowany przez Łukasza Wojtasika (2007) na potrzeby pierwszych badań mających na celu wstępną charakterystykę i określenie skali zjawiska. Termin „cyberprzemoc” został także użyty jako tłumaczenie pojęcia *cyberbullying* w przekładzie na język polski jednej z ważniejszych pozycji na temat elektronicznej przemocy rówieśniczej⁴. Pojęciem tym obejmującym szerokie spectrum zjawisk – zachowań antyspołecznych o charakterze agresji i przemocy rówieśniczej z wykorzystaniem nowoczesnych mediów – będziemy się posługiwać w niniejszej rozprawie.

O ile badania nad elektroniczną agresją rówieśniczą i cyberbullyingiem mają krótką historię, to problem agresji i przemocy od ponad pięciu dekad jest przedmiotem refleksji psychologicznej. Oba zjawiska stanowią bowiem niezmiennie istotny problem społeczny ze względu na skalę i jednoznacznie negatywne społeczne konsekwencje (Aronson, Wilson, Akert, 1997). W znaczeniu potocznym oba pojęcia bywają utożsamiane. Także wśród psychologów brak jest zgody co do ich zakresu znaczeniowego (por. Szałański, 2001). Posługiwanie się odmiennymi kryteriami społecznymi i behawioralnymi oraz niejednoznaczny status podstawowych kryteriów definicyjnych przemocy: intencjonalności sprawstwa i cierpienia ofiary sprawiają, że granice między pojęciami „agresja” i „przemoc” nie są jednoznaczne i ostre. Ponadto próby wskazania na specyfikę samego zjawiska przemocy rówieśniczej ze względu na odmienne przyczyny, skutki oraz skalę negatywnych zachowań (Kuźma, 1998) nasilają wieloznaczność definicji.

Sposób definiowania zjawiska ma konsekwencje dla praktyki profilaktycznej i interwencyjnej. Z tego punktu widzenia w przypadku agresji rówieśniczej najbardziej właściwe wydaje się ujęcie behawioralne, które w definicji silniej akcentuje nie motywację, ale skutki działań sprawcy dla ofiary. Według tej perspektywy agresję

⁴ Kowalski, R.M., Limber, S. P., Agatston, P.W. (2008). *Cyberbullying. Bullying in the Digital Age*. Kowalski, R.M., Limber, S. P., Agatston, P.W. (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego – przekład Adam Wicher.

określa się jako „zachowania, których następstwem jest krzywda jednostkowa albo uszkodzenie rzeczy” (Bandura, 1973, s. 5). Natomiast Adam Frączek, zajmujący się przeciwdziałaniem agresji wśród młodzieży, definiuje agresję jako czynności „podejmowane i realizowane przez podmiot wobec innych ludzi (konkretnej osoby, grupy), tak zorganizowane, iż ich następstwem jest szkoda, utrata cenionych społecznie wartości, cierpienie i ból” (Frączek, 1979, s. 16). Podejście do agresji skoncentrowane na zachowaniach sprawców i ich konsekwencjach dla ofiar jest bardziej pojemne. Tłumaczy bowiem także wiele przejawów agresji rówieśniczej niebędących celowo wrogim działaniem, np. agresja jako forma zabawy, nawiązania kontaktu czy zwrócenia na siebie uwagi (Ostrowska, 2008, za: Pyżalski, 2012), które w innych ujęciach zjawiska się nie mieszczą (Morawski, 2004). Tyczy się to nie tylko agresji, ale i różnych typów oraz odmian przemocy.

Najczęściej w polskiej literaturze przemoc definiuje się jako wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji (Pospiszyl, 1994). Przemoc różni od agresji przede wszystkim brak równowagi sił – fizycznych i psychologicznych (Nansel, Overpeck, Plla, Ruan, Simmons-Morton, Scheidt, 2001; za: Kowalski, Limber, Agatston, 2010) czy w przypadku przemocy elektronicznej – także kompetencji technologicznych (Pyżalski, 2011).

Przemoc rówieśnicza (*bullying*) natomiast, zgodnie z powszechną w naukach społecznych definicją, to negatywne, intencjonalne działania ucznia bądź uczniów, charakteryzujące się wielokrotnym atakowaniem innego ucznia w sposób bezpośredni, w dłuższym przedziale czasowym. Jednocześnie atakowany ze względu na przewagę sprawców (fizyczną lub psychologiczną) nie potrafi się bronić (Olweus, 2007). W duchu tej definicji najczęściej przywoływane aspekty przemocy rówieśniczej w kontakcie bezpośrednim to: powtarzalność, intencjonalność sprawcy, nierównowaga sił, fakt przynależności sprawcy i ofiary do tej samej grupy społecznej oraz bezpośredniość działań. Konsekwentnie zatem cyberprzemoc rówieśnicza powinna posiadać wszystkie te właściwości, z tą różnicą, że narzędziami jej realizacji są nowoczesne technologie komunikacyjne (Williams, Guerra, 2007). Jednakże w cyberprzestrzeni wiele spośród wymienionych wyżej charakterystyk przemocy rówieśniczej przestaje być jednoznaczna, rządząc się niekiedy innymi mechanizmami niż w przypadku przemocy rówieśniczej w kontakcie bezpośrednim. Niektórzy badacze twierdzą na przykład, że

powtarzalność nie jest warunkiem kryterialnym dla cyberprzemocy, może bowiem wynikać z cech samego materiału zamieszczonego w sieci – kopiowalności, która sprawia, że pojedynczy akt sprawcy może być przesyłany dalej i powodować dalsze upokorzenia (Dooley, Pyzalski, Cross, 2009; Vandebosch, Cleemput, 2009; Mishna, Cook, Gadalla, Dacium, Solomon, 2010; Langos, 2012), natomiast nierównowaga sił może wynikać z obecności potencjalnie nieograniczonej niewidzialnej publiczności wspierającej sprawcę (Boyd, 2007; Slonje, Smith, 2008; Vandebosch, Cleemput, 2009; Sourander, Brumstein, Klomek, Ikonen, Lindroos, Luntamo, Koskelainen i in., 2010; Patchin, Hinduja, 2011).

Dodatkowo kontekst roli obserwatorów niesie ze sobą zatem także konieczność modyfikacji podstawowej definicji od perspektywy diadycznej sprawca – ofiara ku triadycznej sprawca – ofiara – świadek (Twemlow, Fonagy, Sacco, Gies, Hess, 2001). Z tego punktu widzenia cyberprzemoc można traktować jako zjawisko grupowe, w ramach którego młodzi użytkownicy internetu są umyślnie lub nieumyślnie zaangażowani w przemoc jako ofiary, sprawcy oraz aktywni lub bierni widzowie (Ball, 2007). To właśnie przede wszystkim zachowania świadków wymykają się tradycyjnym kryteriom przemocy rówieśniczej. Obejmują bowiem szerokie spectrum motywów, czasu trwania i charakteru działań zarówno agresywnych, jak i przemocowych względem różnych typów ofiar – w tym także nieznanych. Niemało, bo 34% polskich nastolatków doświadcza agresji elektronicznej ze strony osób nieznanych lub angażuje się w sytuacje wiktyimizacji przypadkowo wybranych osób – 24% (Pyzalski, 2012). Według innych polskich badań elektronicznej agresji werbalnej ze strony obcych osób doświadczyło 50% badanej młodzieży (Wojtasik, 2007). Tak wysokie frekwencje aktów przemocy bez wyraźnej interpersonalnej przyczyny mogą wskazywać na aktywny udział nieznanych rówieśników nie tylko w roli sprawców, ale właśnie świadków cyberprzemocy wspierających agresję.

Podsumowując, w literaturze definicje cyberprzemocy rówieśniczej obejmują zarówno poziom bardzo ogólny, uwzględniając szeroki zakres zjawisk związanych z użyciem nowoczesnych technologii komunikacyjnych do realizacji działań agresywnych (David-Ferdon, Feldman-Herz, 2007), jak i bardziej specyficzny, rozumiany jako subtyp agresji elektronicznej – cyberbullying bazujący na klasycznych kryteriach przemocy rówieśniczej (Ybarra, 2004; Campbell, 2005; Patchin, Hinduja, 2006; Beran, 2007; Williams, Guerra, 2007; Dehue, Bolman, Völlink, 2008; Juvonen, Gross, 2008; Smith Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, Tippet, 2008).

Ze względu na zróżnicowany zakres kryteriów i wymiarów definiujących elektroniczną przemoc rówieśniczą oraz przyjętą perspektywę świadków przemocy, w niniejszej rozprawie posługiwać się będziemy możliwie szeroką definicją zjawiska. Według niej cyberprzemoc to akty agresji lub przemocy obejmujące negatywne zachowania względem ofiar z użyciem technologii informacyjnych i komunikacyjnych (Wojtasik, 2007) realizowane przez sprawców lub świadków. Skoncentrujemy się na internetowej cyberprzemocy, w ramach której wykorzystywane są różne funkcje internetu, jak np.: poczta elektroniczna, czaty, strony internetowe, blogi, serwisy społecznościowe oraz komunikatory (Kowalski, Limber, 2007; Kowalski, White, 2006; za: Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Podkreślić należy, że lista ta nie jest pełna i wciąż się zmienia wraz z rozwojem nowych mediów. Szeroko rozumiana cyberprzemoc przyjmuje różne formy: nękanie, straszenie, szantażowanie z użyciem sieci. Najczęstszymi przejawami cyberprzemocy raportowanymi w badaniach światowych jest wyzywanie, rozpowszechnianie plotek i obraźliwych komentarzy na komunikatorach, czatach i poprzez e-mail (Dehue, Bolman, Völlink, 2008; Price, Dalglish, 2010) oraz na portalach społecznościowych (Price, Dalglish, 2010). Wśród polskich nastolatków najpowszechniej przejawia się w formie przemocy werbalnej – 52% i publikowania lub rozsyłania ośmieszających, kompromitujących zdjęć lub filmów – 57% (Wojtasik, 2007). Na takich jej przejawach oraz roli świadków w procesie wiktymizacji koncentrować się będziemy w niniejszej rozprawie.

1.2. O roli świadków cyberprzemocy rówieśniczej

Mrzonką jest oczekiwanie ujarzmienia technologii. Przemoc elektroniczną może ograniczyć jedynie czynnik ludzki. Rezultaty badań wyraźnie wskazują, że świadkowie odgrywają znaczącą rolę w przemocy rówieśniczej (Twemlow, Fonagy, Sacco, Gies, Hess, 2001). Znacząca większość (prawie 90%) aktów agresji rówieśniczej jest bowiem realizowana w obecności audytorium (Salmivalli, 2010). Uważa się, iż zachowanie młodych ludzi, którzy wiedzą o danym procederze agresji rówieśniczej, nigdy nie pozostaje w pełni neutralne (Garandeau, Cillessen, 2006, za: Pyżalski, 2011).

Na obecnym etapie badań nad cyberprzemocą jedynie kilka z nich uwzględnia rolę świadków i to tylko w kontekście zachowań względem ofiar (Campbell, 2005; Li, 2007; Slonje, Smith, Frisén, 2012; Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). Obecność świadków może zaś pełnić rolę nie tylko „terapeutyczną” – gdy stają

w obronie ofiary (Salmivalli, 1999), ale też toksyczną, gdy wzmacniają działania sprawcy (Craig, Pepler, 1997; O'Connell, Pepler, Craig, 1999; Craig, Pepler, Atlas, 2000). Według raportu *Diagnoza szkolna* z maja 2011 roku najbardziej powszechnie obserwowaną reakcją w polskich szkołach jest właśnie obrona ofiar, na co wskazało 49% ankietowanych (Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi, 2011). Jednocześnie według wyników tego raportu ponad połowa ankietowanych stwierdza, że ofierze przemocy rówieśniczej, której byli świadkami, nie pomógł nikt (ibidem).

Koncentrujemy się na negatywnym aspekcie działań świadków cyberprzemocy (polegającej na zamieszczaniu kompromitujących materiałów zdjęciowych i obraźliwych tekstów w komunikatorze). W tym kontekście świadkowie przemocy rówieśniczej mogą podejmować zachowania aktywne – wzmacniające przemoc poprzez czynny udział w szkodzie, jak i nieaktywne, obojętne – biernie przyglądając się przemocy, nie podejmując działań wzmacniających agresora ani obrony ofiary (Salmivalli, 1999). Według wyników wspomnianego powyżej raportu takie bierne postawy wobec agresji, której byli świadkami, dostrzegło 39% badanych (Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi, 2011). Rola, jaką przyjmuje nastolatek (bierna bądź czynna) w danej sytuacji, jest z jednej strony zależna od specyfiki interakcji uczniów, a także doraźnego kontekstu społecznego (Kowalski, Limber, Agatston, 2010), z drugiej ma tendencję do umacniania się i stabilizowania w czasie (Salmivalli, 1999).

Rozróżnienie na wzmacniające i obojętne zachowania świadków przemocy odnosi się do przemocy rówieśniczej zarówno w kontakcie bezpośrednim, jak i zapośredniczonym. Wydaje się jednak, że świadkowie cyberprzemocy łatwiej przyłączają się do aktów przemocy niż świadkowie przemocy w kontakcie bezpośrednim (Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Zmediatyzowany charakter kontaktu temu sprzyja.

Po pierwsze, wzmacnianie cyberprzemocy jest aktem niewymagającym zbyt dużego zaangażowania ze strony świadka w związku z automatyzacją nowych mediów (Manowich, 2006, za: Pyżalski, 2012). Niepotrzebna jest przewaga fizyczna ani szczególna pozycja społeczna, co ma znaczenie w przypadku przemocy rówieśniczej w kontakcie bezpośrednim (Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Nieistotne wydają się nawet kompetencje techniczne, bowiem świadkowie nie są twórcami, a jedynie osobami rozpowszechniającymi pewne treści.

Po drugie, szybkość przekazu danych oraz dostępność zamieszczonych w sieci materiałów sprawia, że grupa świadków może być znacznie większa niż w przypadku przemocy rówieśniczej w kontakcie bezpośrednim. Potencjalnie nieograniczona, niewidzialna widownia jest domeną sieci, a „część komunikatów online trafia do dużej liczby niesprecyzowanych i nieokreślonych odbiorców” (Pyżalski, 2012, s.137). Dzieje się to najczęściej, gdy obraźliwe materiały publikowane są w postaci materiałów multimedialnych, np. zdjęć. Duże, niesprecyzowane audytorium sprzyja zjawisku rozproszenia odpowiedzialności (Darley, Latané, 1968), facylitując angażowanie się świadków w zachowania wzmacniające cyberprzemoc (Kowalski, 2008), którzy jednocześnie nie postrzegają siebie jako rzeczywistych uczestników aktów przemocy (Kraft, 2011).

Po trzecie, specyfiką cyberprzemocy jest większa dostępność ofiary wynikająca z bycia „zawsze podłączonym” (*always on*) (Ito, Horst, Bittanti, Boyd, Stephenson, Lange i in., 2008, za: Pyżalski, 2012). W odróżnieniu od przemocy rówieśniczej w kontakcie bezpośrednim nie jest ona ograniczona szkolnym rytmem życia ani też ścianami rodzinnego domu (Patchin, Hinduja, 2006, David-Ferdon, Feldman Herz, 2007; Kowalski, Limber, 2007, za: Walrave, Heirman, 2009). Korzystanie z nowoczesnych technologii zapewnia zatem świadkom nieograniczony, anonimowy dostęp do ofiary, co także może sprzyjać łatwości angażowania się w cyberprzemoc.

Inna wydaje się także sama „jakość psychologiczna” czynu w przypadku wzmacniania cyberprzemocy. W warunkach online, inaczej niż w kontakcie bezpośrednim, granica między byciem sprawcą a świadkiem nie jest bowiem ostra (Spears, Slee, Owens, Johnson, 2008). Wynika to z właściwości nowoczesnych technologii komunikacyjnych oraz społecznych wzorów ich używania nadających tym formom zachowań nieco inny wymiar niż w realnej rzeczywistości społecznej. Nawet jeśli świadkowie nie są twórcami tekstu lub obrazu wymierzonego w ofiarę, angażując się w aktywność rozpowszechniania takich treści, przyczyniają się znacząco do zwiększania cierpienia ofiary w związku ze specyficzną powtarzalnością aktów agresji w cyberprzestrzeni i obecnością nieograniczonej publiczności, co może skutkować poważną wiktyimizacją (Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Materiały opublikowane online trudno trwale i skutecznie usunąć. Pozostają więc w internecie łatwo dostępne, co więcej – można je multiplikować, wykonując wysokiej jakości kopie (Boyd, 2007). Zwiększa to znacząco zakres oddziaływania aktów przemocy dokonywanych w sieci. Dawny epizod może prześladować ofiarę jeszcze przez długi czas, gdy świadkowie

włączają się aktywnie w proces przesyłania lub publikowania upokarzających treści. Owa powtarzalność zmienia nie tylko nasilenie, ale komplikuje kwestię intencjonalności czynu jako kryterium klasyfikacyjnego dla przemocy rówieśniczej. Akt przemocy może być bowiem generowany bez uczestnictwa sprawców, a nawet wbrew ich woli, jako że nie mają oni wpływu na aktywność innych osób podejmujących zachowania wzmacniające cyberprzemoc: przesyłanie, kopiowanie i publikowanie materiałów.

Wreszcie, co najważniejsze w kontekście ograniczenia przemocy rówieśniczej, w internecie nieaktywne, obojętne zachowanie świadka wydaje się mieć zupełnie inny wydźwięk niż w kontakcie bezpośrednim. Ten rodzaj reakcji w realnej rzeczywistości odbierany jako bierność, w cyberprzestrzeni ma inne znaczenie ze względu na to, że materiały zamieszczone online żyją własnym życiem. Nieprzesyłanie lub niepublikowanie, a właśnie usuwanie kompromitujących materiałów (będące konsekwencją rozumienia właściwości funkcjonowania informacji w sieci, w szczególności dla powtarzalności aktów cyberprzemocy) można uznać za przejaw decyzji przeciw uczestniczeniu w procesie cyberprzemocy (Spears, Slee, Owens, Johnson, 2008). Jak stwierdził Grahamem Weinbrenem, dokonywanie wyboru to sprawa moralnej odpowiedzialności w mediach interaktywnych (Manowich, 2006; Pyżalski, 2012).

Podsumowując, rola świadków w cyberprzestrzeni wydaje się jeszcze bardziej znacząca niż w przemocy rówieśniczej w kontakcie bezpośrednim. Uzasadnia to więc zainteresowanie nią w procesie cyberprzemocy rówieśniczej. Poszukując potencjalnych uwarunkowań zachowań świadków, skupiono się na następujących wymiarach: specyfice komunikacji zapośredniczonej przez komputer, doświadczeniach cyberprzemocy z perspektywy sprawcy i ofiary, kontekście aktu przemocy oraz płci.

1.3. Specyfika komunikacji zapośredniczonej przez komputer a zachowania świadków

Komunikacja zapośredniczona przez komputer (por. Walther, 1996; Walther, Parks, 2002) może tworzyć szczególne warunki sprzyjające angażowaniu się w zachowania wzmacniające przemoc elektroniczną. Dotyczy to w szczególności nastolatków. Według McLuhana forma przekazu zmienia jego treść, kształtując odbiorcę, i wpływa zasadniczo na jego reakcje na przekaz (Ledzińska, 2012).

W przypadku komunikacji internetowej kluczowym modyfikatorem generowanym przez tę formę przekazu wydaje się anonimowość w cyberprzestrzeni – zarówno osoby podejmującej działania, jak i potencjalnego partnera interakcji (McKenna, Bargh, 2000; Suler, 2004). Takie ujęcie anonimowości⁵ w cyberprzestrzeni rozumiane jest dwojako: jako nieidentyfikowalność – specyficzny kontekst podmiotowości własnej, oraz nieznajomość – niska dostępność przesłanek na temat uczestnika interakcji (Mazurek, 2006). Nieidentyfikowalność w kontekście badanej grupy i cyberprzemocy rozumieć należy także jako niewykrywalność zachowań antyspołecznych przez osoby dorosłe, które potencjalnie mogłyby wyciągnąć konsekwencje.

Komunikacja zapośredniczona przez komputer redukuje dostęp do kanału komunikacji niewerbalnej. Mimo że interakcja w cyberprzestrzeni jest coraz bardziej wizualna, ciągle największą rolę odgrywa komunikacja tekstowa (Krejtz, Zając, 2009; Pyżalski, 2012). W związku z tym dostęp do całej gamy informacji, tj.: ekspresji mimicznej o charakterze optymalnym i suboptymalnym (Ohme, 2003), gestykulacji, wokalizacji, kontaktu wzrokowego, dystansu fizycznego (Argyle, 1991; Nęcki, 1996; Leather, 1997), jest nadal ograniczona w porównaniu do kontaktu twarzą w twarz. Zachowanie wobec innego, „niewidzialnego” pozbawione jest zatem łatwo dostępnych wskazówek, które mogłyby modyfikować zachowania świadków poprzez automatyczną aktywizację empatii hamującej zachowania agresywne (Batson, 1991; Hoffman, 2000).

Język poleceń i nazw przycisków w narzędziach internetowych, np. „wyślij”, „usuń”, implikuje pewną bezosobowość komunikacji. Goleman (2008) wskazuje wręcz na specyfikę poziomu neuronalnego angażowanego w komunikacji online. Ten typ komunikacji wprowadza w błąd systemy społeczne mózgu. Mechanizmy lokowane w korze przedczołowej monitorują nieustannie zarówno własne zachowanie, jak i zachowanie drugiej osoby w trakcie interakcji, automatycznie korygując reakcje, tak aby interakcja przebiegała bez zakłóceń. Do sprawnego działania tego mechanizmu niezbędna jest dostępność bezpośrednich informacji zwrotnych, którą komunikacja internetowa znacząco ogranicza.

Skąpa ilość informacji zwrotnych na temat konsekwencji zachowań w sieci dla innych użytkowników generuje tzw. efekt kabiny pilota (Walrave, Heirman, 2009). Warunki ograniczonej dostępności sygnałów hamujących zachowania agresywne

⁵ Zaznaczyć należy, że anonimowość internetowa i inne opisane poniżej mechanizmy nie zawsze prowadzą do zachowań dysfunkcyjnych (por. Pyżalski, 2012). Przedmiotem zainteresowań niniejszej rozprawy są jednak takie sytuacje, gdy im sprzyjają.

(Patchin, Hinduja, 2006; Kowalski, Limber, 2007; Kowalski, Limber, Agatston, 2010) sprawiają, że świadkowie przemocy często nie są świadomi szkody ponoszonej przez pokrzywdzonego (Kraft, 2011).

Specyficzne warunki cyberprzestrzeni sprawiają, że człowiek inaczej postrzega nie tylko innych, ale i siebie. Poczucie nieidentyfikowalności sprzyja deindywidualizacji, jednocześnie redukując poczucie odpowiedzialności (Christopherson, 2007; McKenna, 2008). Prowadzi to do internetowego rozhamowania zachowania (ang. *disinhibition*; Joinson, 1998), co na poziomie neuronalnym skutkuje dezorientacją obwodów mózgowych i uwolnieniem impulsów (Goleman, 2008). Owo cyberrozhamowanie, którego istotą jest utrata samokontroli i nieodczuwanie charakterystycznych dla kontaktów bezpośrednich ograniczeń, hamulców, m.in. dla zachowań nieaprobowanych (Suler, 2004; Kowalski, Limber, Agatston, 2010), jest szczególnie niebezpieczne dla młodzieży. Przedczołowy obszar kory mózgowej kształtuje się bowiem najdłużej – osiągając dojrzałość dopiero w wieku ponad 20 lat. U dorastających młodych ludzi, w tym adolescentów, obserwuje się charakterystyczną rozbieżność rozwojową pomiędzy słabo rozwiniętą zdolnością do hamowania impulsów a dojrzałą impulsywnością emocjonalną. Sytuacja zmediatyzowanego kontaktu dodatkowo może wzmacniać tę rozbieżność, sprawiając, że nastolatki zachowują się w sposób, w jaki nie zachowałyby się w sytuacji bezpośredniego kontaktu (Suler, 2004). Staje się to zarzewiem przemocy elektronicznej i podatnym gruntem dla negatywnych zachowań świadków cyberprzemocy rówieśniczej.

Pewne cechy oprogramowania komputera, konstrukcji przekazów internetowych oraz nadmiar informacji obecny w sieci marginalizują refleksyjne działanie, osłabiając wpływ podmiotu na przebieg procesów poznawczych i ocenę wyników (Ledzińska, 2012). Takie obciążenie procesów uwagi i pamięci, prowadzące do osłabienia lub utraty kontroli poznawczej i metapoznawczej, może stymulować impulsywność charakterystyczną dla okresu adolescencji (Wallace, 2005). Istnieją wręcz dane wskazujące na różnice anatomiczne struktur mózgu, których przyczyn upatruje się we wczesnych doświadczeniach bardzo intensywnego korzystania z elektronicznych mediów (Prensky, 2001). Charakter tych zmian niekoniecznie musi być korzystny, np. doświadczenia wyniesione z gier komputerowych, forów czy czatów sprawiają, że młodzież oczekuje interaktywności i bycia zauważanym, nawet kosztem przekraczania granic dobrego smaku i zasad moralnych (Feibel, 2006). Ta indywidualistyczno-anarchistyczna kultura internetu (Nowak, Krejtz, 2006) sprzyja

traktowaniu innych w sposób instrumentalny, ekspresji oraz racjonalizacji zachowań wzmacniających cyberprzemoc.

Podsumowując, komunikacja zapośredniczona przez komputer kreuje specyficzne warunki, które mogą sprzyjać bezrefleksyjnym działaniom wzmacniającym cyberprzemoc. Na ich działanie szczególnie podatna jest młodzież w okresie adolescencji.

1.4. Znaczenie doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji dla zachowań świadków

Przemoc w cyberprzestrzeni, podobnie jak ta w rzeczywistym świecie, ma wpływ na zachowania wobec innych. Wiele badań dowodzi, że bullying offline i online są powiązane i wskazuje na podobne konsekwencje i kierunki związków między zjawiskami (Ybarra, Diener-West, Leaf, 2007; Dehue, Bolman, Völlink, 2008; Erdur-Baker, 2010; Twyman, Saylor, Taylor, Comeaux, 2010; Dempsey, Sulkowski, Dempsey, Storch, 2011). Sprawcy cyberprzemocy częściej angażują się w agresję w świecie offline (Ybarra, Mitchell, 2007) lub odwrotnie – udział w bullyingu w kontakcie bezpośrednim jest predyktorem cyberbullyingu (Raskauskas, Stoltz, 2007; Slonje, Smith, 2007; Juvonen, Gross, 2008; Dehue, Bolman, Völlink, Pouwelse, 2012; Sticca, Ruggieri, Alsaker, Perren, 2013).

Wskazuje się także na pewną stałość ról w przemocy online i offline (Smith, Slonje, 2010; Smith, 2011). W polskich badaniach 42% sprawców tradycyjnej agresji rówieśniczej miało analogiczne doświadczenia w cyberprzestrzeni (Pyżalski, 2012). Także bycie cyberofiara jest powiązane z wiktyimizacją w kontakcie bezpośrednim (Gradiner, Strohmeier, Spiel, 2009; Katzer, Fetchnhauer, Belschank, 2009, za: Pyżalski, 2012; Völlink, Bolman, Dehue, Jacobs, 2013). Niektóre dane dowodzą także istnienia powiązań pomiędzy różnymi rolami w cyberbullyingu (Dehue, Bolman, Völlink, Pouwelse, 2012; Pyżalski, 2012). Według nich doświadczenia sprawstwa i wiktyimizacji przemocy w cyberprzestrzeni, podobnie jak w tradycyjnym bullyingu są powiązane – sprawcy cyberprzemocy często stają się jej ofiarami, a także bycie ofiarą sprzyja sprawstwu cyberprzemocy (Ybarra, Mitchell, 2004; Pyżalski, 2012). Według innych brak związku cyberwiktyimizacji i cybersprawstwa (Sticca, Ruggieri, Alsaker,

Perren, 2013). Te zależności pozwalają oczekiwać istnienia związków także między doświadczeniami cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji z zachowaniem świadków.

Z racji stosunkowo krótkiej historii badań nad cyberprzemocą znacząco więcej o uwarunkowaniach przemocy i agresji wiemy z badań realizowanych w realnych, a nie wirtualnych warunkach. Ich rezultaty wskazują na rolę środowiskowych i społecznych determinantów przemocy. Teoretycy społecznego uczenia się traktują agresję jako zachowanie interpersonalne w dużej mierze kształtowane przez wzmocnienia społeczne (Bandura, 1986). Doświadczenia sprawstwa przemocy nasilają zachowania agresywne w rezultacie uczenia się za pośrednictwem obserwacji, warunkowania sprawczego i modelowania (Bandura, 1973). Dodatkowo, jeśli zachowanie o charakterze przemocowym prowadzi do uzyskania jakiejkolwiek nagrody (np. redukcji nieprzyjemnych stanów psychicznych), jest ono z reguły utrwalane i potęgowane. Pośredniego potwierdzenia adekwatności odniesienia zasad społecznego uczenia się do kształtowania wzorców zachowania cyberprzemocowego dostarczać mogą wyniki jednego z nielicznych podłużnych badań nad cyberprzemocą, w którym wykazano, że zachowanie polegające na łamaniu norm jest determinantą sprawstwa cyberprzemocy (Ybarra, Mitchell, 2004; Sticca, Ruggieri, Alsaker, Perren, 2013). Analogicznie zatem kontakt z cyberprzemocą w roli sprawcy może owocować tendencją do wzmacniania cyberprzemocy w roli świadka agresji elektronicznej.

Sama ekspozycja na przemoc za pośrednictwem mediów: telewizji, internetu czy gier komputerowych, jest źródłem uczenia się nowych form, a zarazem pobudza do ich przejawiania (Johnson, Cohen, Smailes, Kasen, Brook, 2002; Fiebel, 2006; Santisteban, Alvarado, Recio, 2007; Wittmann, Arce, Santisteban, 2008; Espinosa, Clemente, 2013). Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy przemoc jest dokonywana przez osobę ocenianą pozytywnie (co częste przy agresji rówieśniczej), ułatwiając jej osiągnięcie celu. Wykazano także zależności między oglądaniem agresywnych przekazów medialnych w dzieciństwie a zachowaniami agresywnymi w okresie późnej adolescencji i dorosłości. Taki odroczony efekt można tłumaczyć uwewnętrznieniem schematów, skryptów i przekonań sprzyjających agresji zawartych w przekazach medialnych oraz spadkiem progu wrażliwości emocjonalnej – desensytyzacją (Bushman, Huesmann, 2006). Zatem przemoc obserwowana w mediach po pierwsze zwiększa też tolerancję na jej obecność (Parke, Slaby, 1983), po drugie, zwiększa prawdopodobieństwo występowania także innych jej form niż te prezentowane przez modela. Można oczekiwać zatem u młodzieży mającej doświadczenia sprawstwa

cyberprzemocy łatwiejszej ekspresji zachowań godzących w ofiarę także w roli świadka.

Doświadczanie cyberprzemocy u osób będących jej ofiarami może także facylitować ekspresję zachowań agresywnych (Bauman, 2009; Mitchell, Finkelhor Wolak, Ybarra, Turner, 2011). Wiktyimizacja poprzez sam kontakt z przemocą może zwiększać prawdopodobieństwo wzmacniania podobnych aktów. W celu redukcji nieprzyjemnych stanów psychicznych (będących następstwem bycia obiektem agresji) może dochodzić do warunkowania negatywnych wzorców zachowania. Frustracja doświadczana przez ofiarę może być zatem ogniwem poprzedzającym agresję w roli świadka.

Negatywne zachowania świadków będących cyberofiarami mogą stanowić przejaw zemsty – o charakterze przeniesienia agresji na inną osobę, a także na inne środowiska (Ybarra, Mitchell, 2004). Tę tezę potwierdzają niektóre wyniki badań nad sprawco-ofiarami cyberprzemocy (Dehue, Bolman, Völlink, 2008; Völlink, Bolman, Dehue, Jacobs, 2013), choć inne wskazują na brak takiej relacji (Raskauskas, Stoltz, 2007; Slonje, Smith, 2008; Vandebosch, Cleemput, 2009). Tak więc przemoc może być skierowana na obiekt niezwiązany bezpośrednio z doświadczanym poczuciem krzywdy i może być także przemieszczona w inny obszar funkcjonowania społecznego, np. w cyberprzestrzeń (Gradiner, Strohmeier, Spiel, 2009). Ten typ reakcji wydaje się bardziej prawdopodobny w warunkach zapośredniczonych niż w rzeczywistym świecie w związku z mniejszą wyrazistością braku równowagi sił w kontakcie zmediatyzowanym (Law, Shapka, Hymel, Olson, Waterhouse, 2012). Ekspresja negatywnych zachowań świadków cyberprzemocy może być także rezultatem interakcji cech cyberprzestrzeni z elementami zaburzeń zachowania występującymi u ofiar przemocy (Hawker, Boulton, 2000, za: Pyżalski, 2012). Przyczyną nieadekwatności zachowań może być np. brak poczucia realności i tendencja do ucieczki w świat fikcji, którym może stać się internet.

Źródłem aktów przemocy u osób będących zarówno ofiarami, sprawcami, jak i sprawco-ofiarami (Olweus, 1991; Pyżalski, 2012) bullingu offline oraz online mogą być także normy sprzyjające agresji w cyberprzestrzeni (Williams, Guerra, 2007). Młodzi ludzie na własnym przykładzie uczą się, że zachowanie agresywne staje się normą, młodzieżowym stylem regulacji relacji – atakują ci, którzy wcześniej stosowali przemoc, i ci, którzy byli jej obiektami. Taki agresywny wzorzec zachowania

interpersonalnego kształtujący negatywne przekonania normatywne może nasilać zachowania wzmacniające przemoc w roli świadka.

Powyższe przesłanki uzasadniają oczekiwanie zależności między doświadczeniami cyberprzemocy w roli sprawcy bądź ofiary a wzmacnianiem przemocy w roli świadka.

1.5. Prywatny vs publiczny kontekst przemocy a zachowania świadków

Publiczny vs prywatny wymiar okazywał się niezwykle znaczący dla różnych obszarów społecznego funkcjonowania, tj. konformizmu (Asch, 1951), zachowań autoprezentacyjnych (Leary, Kowalsky, 1990), rozłożenia odpowiedzialności (Darley, Latané, 1968), efektu facylitacji (Zajonc, 1965), efektu polaryzacji grupowej (Stoner, 1968). W przypadku przemocy rówieśniczej kryterium różnicującym prywatne i publiczne przejawy przemocy (Slonje, Smith, Frisen, 2009) jest rozmiar widowni, wobec której zachowanie jest ujawniane. Akt cyberprzemocy może być upubliczniony bardzo szerokiemu audytorium w bardzo krótkim czasie (Boyd, 2007). Sprawia to, że skala krzywdy i powaga działań świadków musi być oceniana inaczej niż w przypadku przemocy w kontakcie bezpośrednim (Mishna, McLuckie, Saini, 2009; Twyman, Saylor, Taylor, Comeaux, 2010).

Wielkość publiczności i charakter jej zachowań – wzmacniający lub przeciwdziałający przemocy – jest istotny z perspektywy wszystkich trzech ról: ofiary (Slonje, Smith, 2007), sprawcy (Salmivalli, 1999) i świadków (Ball, 2007). Jednak w przypadku tej ostatniej wydaje się mieć specyficzne znaczenie. Różny rozmiar widowni, a w związku z tym bardziej publiczny czy prywatny kontekst przemocy, ma znaczenie dla postrzeganej skali krzywdy ofiary oraz bezkarności działania (Slonje, Smith, 2008; Vandebosch, Cleemput, 2009; Sourander, Brunstein Klomek, Ikonen, Lindroos, Luntamo, Koskelainen i in., 2010; Patchin, Hinduja, 2011). Oba te czynniki mogą modyfikować zachowania świadków w przypadku przemocy zarówno w kontakcie bezpośrednim, jak i w cyberprzestrzeni (Slonje, Smith, Frisen, 2009). Specyfika cyberprzemocy polega jednak na tym, że internetowe narzędzia komunikacyjne pozwalają kształtować rozmiar audytorium, wobec którego podejmowane jest zachowanie. Dotyczy to w szczególności portali społecznościowych pozwalających znaleźć się w wąskim gronie swoich rówieśników bądź na szerokim forum. Dostępne w tych serwisach opcje umożliwiają komunikację o charakterze

publicznym, np. komentarze lub zdjęcia publikowane przez użytkowników na tzw. wallu, jak i prywatnym, np. wiadomości przesyłane za pomocą komunikatora internetowego (Dunkels, Franberg, Hallgren, 2011, za: Pyżalski, 2012).

Prywatny charakter komunikacji umożliwia bardziej selektywny i celowy dobór odbiorców (którzy np. dzielą standardy zachowań wzmacniających przemoc), co zwiększa prawdopodobieństwo bezkarności i zmniejsza ryzyko interwencji dorosłych w przypadkach negatywnych zachowań świadków (Williams, Guerra, 2007). Wykazano bowiem, że postrzeganie swoich rówieśników jako pochwalających zaangażowanie w zachowania ryzykowne wiąże się z częstszym cybersprawstwem (Pyżalski, 2012).

Natomiast warunki publiczne w większym stopniu aktywizują normy społeczne zakazujące szkodenia innym oraz aktualizują perspektywę potencjalnej kary za jej przekroczenie (Wicklund, 1975), co może ograniczać zachowania wzmacniające przemoc.

Oczekiwano zatem zróżnicowania częstości zachowań wzmacniających przemoc w roli świadków w zależności od kontekstu przemocy.

1.6. Płeć a zachowania świadków

Płeć jest wymiarem tradycyjnie obecnym w eksploracji uwarunkowań zachowań agresywnych zarówno w kontakcie twarzą w twarz, jak i w kontakcie zmediatyzowanym. Badania nad agresją w realnej przestrzeni społecznej wskazują najczęściej na dominację agresji u mężczyzn (Maccoby, 1980; Moyer, 1983), szczególnie chłopców, którzy łatwiej angażują się w zachowania antyspołeczne i częściej stosują przemoc (Jacklin, 1974; Maccoby, 1988, za: Olewus, 2007). Uwarunkowane jest to czynnikami anatomiczno-fizjologicznymi, przebiegiem procesu uczenia się, nabywania nowych doświadczeń. Procesy te przebiegają u chłopców inaczej niż u dziewczynek. Mężczyźni angażują się w bardziej bezpośrednie formy przemocy, jak bicie. Dziewczynki wykazują częściej agresję słowną i pośrednią (Bjorkqvist, Lagerspetz, Osterman, 1992, za: Kowalski, Limber, Agatston, 2010; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, Chauhan, 2004). W przypadku agresji werbalnej online jest to także związane z tym, że dziewczynki częściej korzystają z narzędzi do komunikacji z innymi (Lathouwers, de Moor, Didden, 2009, za: Pyżalski, 2012).

Rezultaty badań, w których kontrolowana była aktywność mózgowa kobiet i mężczyzn w kontakcie z osobą krzywdzoną, wskazują na pobudzenie odmiennych

obszarów mózgowych. W warunkach, gdy karany był ktoś, kto oszukiwał, tylko u mężczyzn obserwowano aktywację obszarów mózgu związanych z układem nagrody (jądro półleżące). Wskazuje się na korelacje aktywacji tego obszaru z deklarowaną kwestionariuszową chęcią zemsty (De Vignemont, Singer, 2006). Te dane pośrednio wskazują na odmienną reakcję na ekspozycję agresji w kobiet i mężczyzn. Warto jednak zauważyć, że nie musi się to przekładać na odmienną realnych zachowań.

W kontekście cyberprzemocy istniejące dane nie są jednoznaczne. Niektóre wyniki wskazują na częstsze sprawstwo cyberprzemocy wśród chłopców (Li, 2006), inne wśród dziewcząt (Mishkin, 2006; za: Kowalski, Limber, Agatston, 2010), inne wreszcie na bardziej złożony obraz sprawstwa w zależności od płci, form i intensywności przemocy elektronicznej i tradycyjnej (Kowalski, Limber, 2007, za: Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Wreszcie część badań wskazuje na brak różnic płciowych w zakresie cybersprawstwa (Ybarra, Mitchell, Lenhart, 2010). W odniesieniu do roli ofiary w niektórych badaniach stwierdzano częstszą wiktymizację wśród dziewczynek (Dehue, Bolman, Völlink, 2008; Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, Tippett, 2008). Jednak szereg wyników badań wskazuje na brak różnic płciowych zarówno w kontekście sprawstwa, jak i bycia ofiarą cyberprzemocy (Ybarra, Mitchell, 2004; Raskauskas, Stoltz, 2007; Slonje, Smith, 2007; Williams, Guerra, 2007).

Znaczenie płci jako czynnika sprzyjającego doświadczeniom świadków, a szczególnie zachowaniom świadków wzmacniających cyberprzemoc, to nadal słabo udokumentowany empirycznie wątek badawczy. W kontekście zachowań świadków wspierających ofiarę niektóre dane wskazują na brak różnic płciowych w zakresie rówieśniczych interwencji w przypadkach przemocy rówieśniczej w kontakcie bezpośrednim (Ball, 2007), jak i cyberprzemocy (Li, 2006; Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). Inne natomiast sugerują, że chłopcy rzadziej przejawiają zachowania wspierające ofiarę (Rigby, Slee, 1992; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, Kaukiainen, 1996; Trach, Hymel, Waterhouse, Neale, 2010).

Eksplorację wątku zależności płci i zachowań świadków warto podjąć także ze względu na kontekst profilaktyczno-edukacyjny. Odnotowanie efektów związanych z płcią w tym zakresie może stanowić wskazanie do stosowania odmiennych oddziaływań kierowanych wobec chłopców i dziewcząt w kontekście uczenia zachowań ograniczających wzmacnianie cyberprzemocy.

2. Problematyka badań własnych

Adoleścenci w wieku 13–16 lat wydają się najbardziej narażeni na doświadczanie cyberprzemocy (Griffin, Gross, 2004, za: Pyżalski, 2012; Fight Crime, za: Kowalski, Limber, Agatston, 2010), m.in. w tej grupie wiekowej odsetek sprawców jest najwyższy (Pyżalski, 2012). Ta okoliczność oraz specyfika okresu rozwojowego, jakim jest okres adolescencji, uzasadniają eksplorację zjawiska cyberprzemocy w roli świadka właśnie w grupie uczniów gimnazjum i klas pierwszych ponadgimnazjalnych.

Dla większości młodych ludzi narzędzia komunikacji internetowej są „krytycznym narzędziem dla życia społecznego” (Kowalski, Limber, Agatston, 2010, s. 2). W związku z najwyższą wskazywaną popularnością korzystania z narzędzi komunikacyjnych w badanej grupie (Kowalski, Limber, Agatston, 2010; Kirwil, 2011) zdecydowano się wykorzystać symulację komunikatora internetowego oraz portalu społecznościowego.

Badanie, które przeprowadzili Menesini, Nocentini i Calussi (2011), wykazało, że przesyłanie kompromitujących zdjęć jest postrzegane przez młodzież jako najbardziej poważne antyspołeczne zachowanie (Dehue, 2013). Niektórzy badacze stwierdzają wręcz, że taka forma dręczenia ma bardziej negatywny wpływ na ofiarę niż przemoc rówieśnicza w kontakcie bezpośrednim (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell, Tippett, 2008). Z tego względu zdecydowano się właśnie na operacjonalizację cyberprzemocy, której podstawą jest przesyłanie kompromitujących zdjęć.

W pierwszym etapie badań skoncentrowano się głównie na porównaniu tendencji do przejawiania aktywnych zachowań wzmacniających przemoc w cyberprzestrzeni i naturalnym środowisku społecznym – online vs offline. Specyfika kontaktu w cyberprzestrzeni (anonimowość własna i partnera, efekty rozhamowania i kabiny pilota, ograniczenia komunikacji niewerbalnej, efekt deindywidualizacji) nasila impulsywność zachowań i skłonność do przemocy. Pozwala to oczekiwać większych szans na pojawianie się zachowań wzmacniających przemoc właśnie w tym typie kontaktu. Interesowano się także wymiarami wykraczającymi poza kontekst sytuacyjny – doświadczeniami osób z perspektywy sprawcy i ofiary cyberprzemocy oraz rolą płci. Dane w tym zakresie nie są jednoznaczne.

Większość dotychczasowych badań dotyczących cyberprzemocy wykorzystywała jako metody pomiaru kwestionariusze (Tokunaga, 2010). Mają one jednak swoje oczywiste wady i ograniczenia. Przede wszystkim są pomiarem deklaracji,

nie zaś realnych zachowań, co w przypadku badania dzieci może mieć szczególne znaczenie. Metoda eksperymentalna była stosowana w badaniach nad efektem rozmawiania (por. Joinson, 2009). Jednak jedyną dotychczasową próbą laboratoryjnej symulacji cyberprzemocy był program telewizyjny zrealizowany przy współpracy kanału ABC News ze środowiskiem naukowym i NGO, który pokazał, w jak krótkim czasie nieznani sobie uczestnicy zapośredniczonych interakcji zostali uwikłani w cyberprzemoc (Kowalski, Limber, Agatston, 2010).

Warunki kontroli eksperymentalnej wiążą się z trudnościami w odtworzeniu zjawiska cyberprzemocy w warunkach laboratoryjnych oraz ograniczeniami etycznymi (aby badanie nie stanowiło swoistego treningu negatywnych zachowań). Pomimo tych ograniczeń zdecydowano się zastosować metodę eksperymentalną.

3. Badanie I. W poszukiwaniu uwarunkowań zachowań wzmacniających cyberprzemoc w roli świadka⁶

Celem pierwszego badania była odpowiedź na pytanie o znaczenie typu kontaktu online vs offline dla angażowania się w zachowania wzmacniające cyberprzemoc. W warunkach kontroli eksperymentalnej porównywano częstość aktów zachowań świadków wzmacniających przemoc. Oczekiwano, że warunki kontaktu online zwiększą szanse takich zachowań w porównaniu z warunkami komunikacji twarzą w twarz.

Testowano także wpływ kontekstu przemocy o prywatnym vs publicznym charakterze na zachowania świadków wzmacniające cyberprzemoc. W warunkach publicznych świadek ujawnia swoje zachowania szerokiemu audytorium, zaś w warunkach prywatnych – jednej postronnej osobie bądź najwyżej kilku wybranym. Taki selektywny i celowy dobór adresatów pozwala stworzyć grupę odbiorców, którzy z większym prawdopodobieństwem będą powielali zachowania przemocowe. Spodziewaliśmy się więc, że szansa na aktywne negatywne zachowanie świadków będzie większa w warunkach prywatnych.

Eksplorowano także znaczenie doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji w ustosunkowaniu wobec innej osoby w realnej przestrzeni

⁶ Badanie uzyskało wymaganą zgodę Komisji Etyki Badań Wydziału Psychologii UW.

społecznej oraz w internecie. Niejednoznaczne rezultaty przywoływanych wcześniej badań czynią zasadnym sprawdzenie, czy częstość doświadczeń zarówno w roli sprawcy, jak i ofiary cyberprzemocy zwiększy szansę na zachowanie antyspołeczne w roli świadka.

Kolejnym czynnikiem uwzględnionym w badaniu była płeć. Kontrolowano także wpływ zapotrzebowania na aprobatę społeczną, która może być powiązana ze zmienną zależną ze względu na antyspołeczny charakter badanego zachowania.

Z racji eksploracyjnego charakteru badania zdecydowano się nadać hipotezom status pytań badawczych.

Pytanie 1: Czy warunki kontaktu online w porównaniu do warunków kontaktu twarzą w twarz zwiększają szansę wyboru przez świadka zachowania wzmacniającego przemoc?

Pytanie 2: Czy prywatny kontekst przemocy zwiększa szanse wyboru przez świadka zachowania wzmacniającego przemoc?

Pytanie 3: Czy częstość doświadczeń cybersprawstwa lub cyberwiktyimizacji różnicuje szanse wyboru przez świadka zachowania wzmacniającego przemoc?

Pytanie 4: Czy płeć różnicuje szanse wyboru przez świadka zachowania wzmacniającego przemoc?

3.1. Metoda

Badanie miało charakter eksperymentalny, grupowy i anonimowy. Było realizowane z wykorzystaniem metody papier-ołówek oraz aplikacji internetowej. Zmienne niezależne uwzględnione w badaniu to:

- typ kontaktu (twarzą w twarz vs online),
- kontekst aktu przemocy (prywatny vs publiczny),
- częstość doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji,
- płeć.

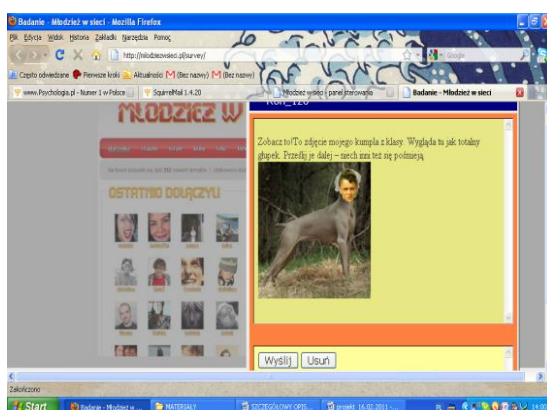
Zmienną zależną był wybór zachowania wzmacniającego przemoc vs obojętnego. Kontrolowano także zapotrzebowanie na aprobatę społeczną, której wysoki poziom potencjalnie mógł stanowić zagrożenie dla pomiaru zmiennej zależnej – zachowań antyspołecznych wobec rówieśnika.

Na potrzeby badania stworzona została aplikacja internetowa stanowiąca symulację jednych z najpopularniejszych wśród nastolatków narzędzi

komunikacyjnych: portalu społecznościowego i komunikatora internetowego (Livingstone, Addon, 2009; Kowalski, Limber, Agatston, 2010). Poniżej znajdują się prezentacje poszczególnych elementów projektu.



Rysunek 1. Portal społecznościowy



Rysunek 2. Komunikator internetowy

3.1.1. Operacjonalizacja zmiennych – pomiar typu kontaktu, kontekstu przemocy oraz rodzaju zachowania świadka

W celu operacjonalizacji typu kontaktu (online vs twarzą w twarz), kontekstu przemocy (prywatnego vs publicznego) oraz rodzaju zachowania świadka (wzmacniającego przemoc vs obojętnego) stworzono narzędzie: „Wiadomość od kolegi” (załącznik 1). Podstawę stanowił materiał zdjęciowy prezentowany jako „wiadomość od rówieśnika”, zawierający kompromitujący motyw zdjęciowy – fotomontaż twarzy chłopca połączonej z ciałem psa wraz z komentarzem:

„Cześć, to mój kumpel z klasy, wygląda tu jak totalny głupek”. Sytuacja ta nawiązywała do realnych przypadków zgłaszanych do Helpline.org.pl oferującego pomoc ofiarom zagrożeń internetowych, prowadzonego w ramach projektu *Safer Internet*.

Zadanie polegało na zapoznaniu się z wiadomością i podjęciu decyzji o jej upublicznieniu bądź nie. Wybór danego typu zachowania był wskaźnikiem rodzaju zachowania w roli świadka: wzmacniającego przemoc vs obojętnego.

W warunkach twarzą w twarz „Wiadomość od kolegi” była udostępniana na kartce w sposób przywołujący realny kontekst społeczny sytuacji ze szkolnej ławki. W warunkach online „Wiadomość od kolegi” była udostępniana za pomocą aplikacji internetowej, aktywizując sytuację kontaktu online.

Uczestnicy byli losowo przydzielani do jednego z czterech warunków: twarzą w twarz vs online i prywatnego vs publicznego kontekstu aktu przemocy. Proszeni byli o wybór jednego z dwóch rodzajów zachowań świadka: wzmacniającego przemoc lub obojętnego (tabela 1). Osoba badana miała więc do wyboru:

1. W wersji prywatnego kontekstu aktu przemocy: przekazać dalej wiadomość koledze z ławki bądź wyrzucić, w warunkach twarzą w twarz: zaznaczając swój wybór na kartce vs przesłać dalej bądź usunąć, w warunkach online: klikając odpowiedni przycisk.
2. W wersji publicznego kontekstu aktu przemocy: wywiesić wiadomość na korytarzu szkolnym bądź wyrzucić, w warunkach twarzą w twarz: zaznaczając swój wybór na kartce, natomiast w warunkach online: dodać do profilu klasowego bądź usunąć, klikając odpowiedni przycisk.

Tabela 1. Schemat badania I – warunki i wskaźniki

Zachowanie świadka	Kontekst prywatny		Kontekst publiczny		Doświadczenia cyberprzemocy
	Twarzą w twarz	Online	Twarzą w twarz	Online	
Wzmacniające przemoc	Przekażę dalej	Wyślij	Wywieszę na korytarzu szkolnym	Dodaj	Sprawca Ofiara
Obojętne	Wyrzucę	Usuń	Wyrzucę	Usuń	

Pilotaż narzędzia

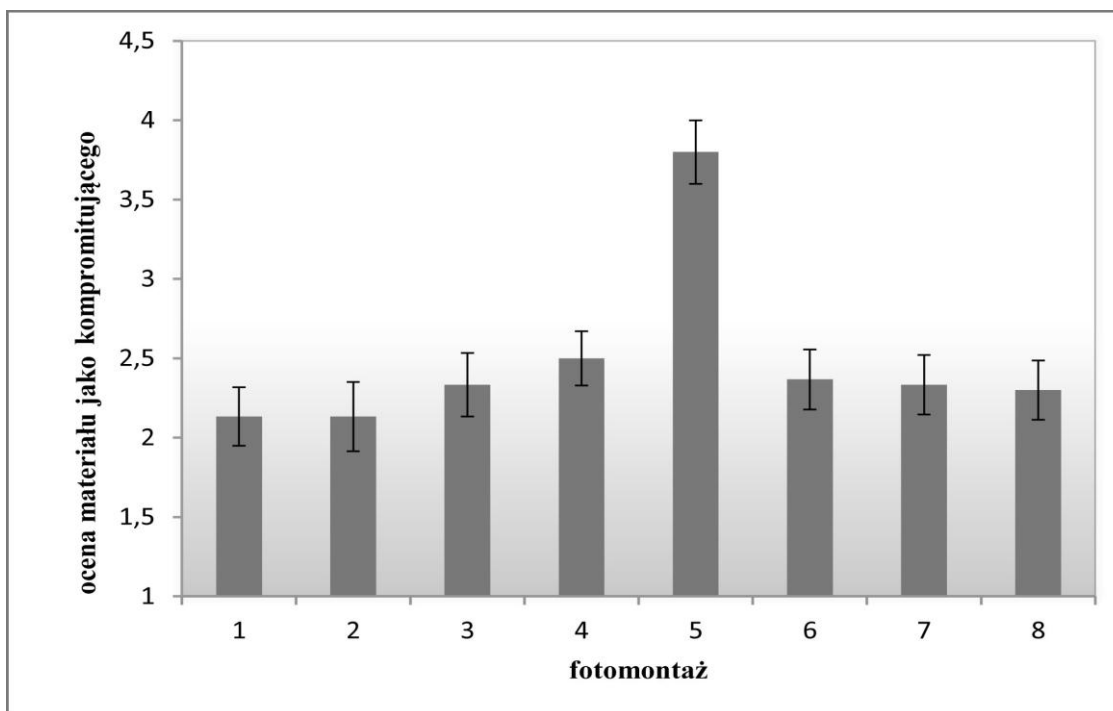
W celu stworzenia narzędzia „Wiadomość od kolegi” opracowano osiem fotomontaży, których treść i wydźwięk nosiły znamiona ośmieszającej, upokarzającej informacji. Prezentowały one twarz człowieka, połączoną z ciałem psa – cztery fotomontaże wykorzystywały twarz dziewczyny, cztery twarz chłopca⁷ (załącznik 2). Celem pilotażu było wyłonienie najbardziej negatywnie ocenianego fotomontażu oraz komentarza. Grupę 30 badanych poproszono o ocenę materiałów wyrażoną odpowiedzią na pytanie: „Jak oceniasz przedstawiony materiał?”. Opinie zaznaczano na pięciostopniowej skali Likerta, gdzie punkt 1 oznaczał – neutralny, zaś 5-kompromitujący. Analogicznej ocenie poddane zostały trzy wersje komentarzy (załącznik 2).

Osoby badane. W badaniu wzięło udział $N = 30$ gimnazjalistów z warszawskich szkół w wieku 12–15 lat.

Procedura i przebieg badania. Osobom badanym zaprezentowano materiały zdjęciowe, prosząc o ich ocenę na pięciostopniowej skali. Następnie badani oceniali komentarze.

Wyniki. W celu porównania fotomontaży przeprowadzono analizę wariancji w schemacie wewnątrz osób dla oceny, na ile kompromitujące są dane materiały (8). Uzyskano istotny i silny efekt główny $F(7;23) = 10,39$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,76$. Porównania post hoc pokazały, że fotomontaż piąty był oceniany jako zdecydowanie bardziej kompromitujący od innych, co ilustruje poniższy rysunek 3.

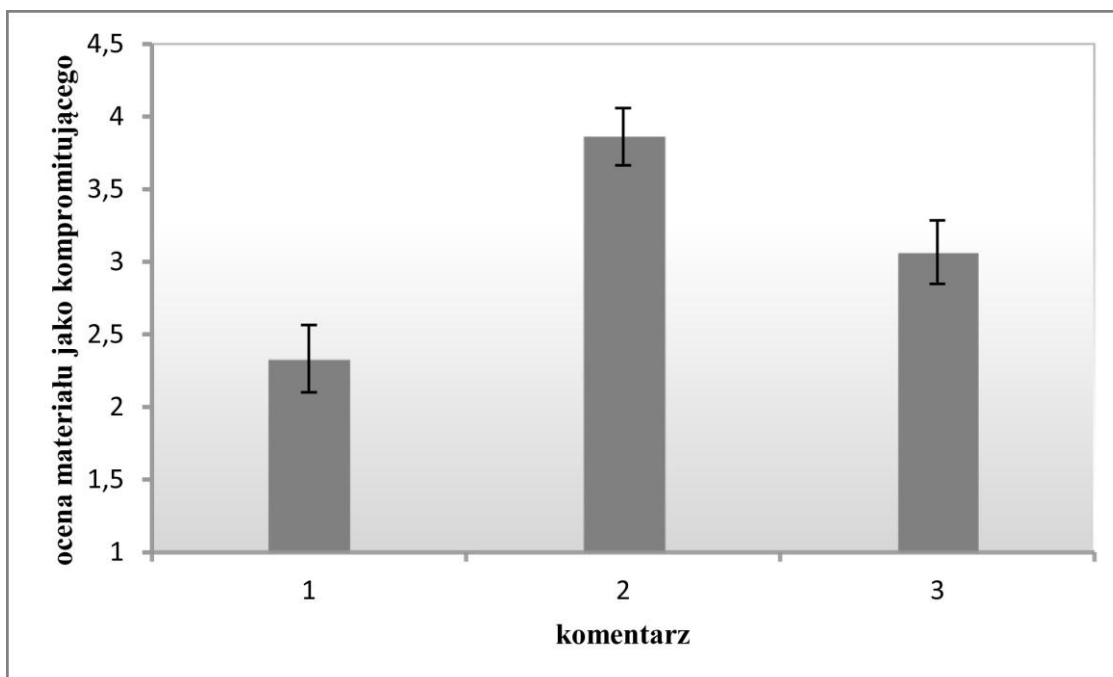
⁷ W materiale wykorzystane zostały zdjęcia obecnie dorosłych osób z okresu, gdy byli nastolatkami.



Rysunek 3. Średnie oceny fotomontaży ze względu na ich kompromitujący charakter

Uwaga: słupki błędów oznaczają błąd standardowy średniej

W celu oceny komentarzy przeprowadzono analizę wariancji w schemacie wewnątrz osób (3). Uzyskano istotny i silny efekt główny $F(2;28) = 13,58$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,49$. Porównania post hoc pokazały, że komentarz drugi był oceniany jako zdecydowanie bardziej kompromitujący od innych, co ilustruje poniższy wykres 2.



Rysunek 4. Średnie oceny komentarzy ze względu na ich kompromitującą treść

Uwaga: słupki błędów oznaczają błąd standardowy średniej

Poniżej prezentowany jest materiał – fotomontaż oraz komentarz, który uzyskał najbardziej negatywną ocenę i został wykorzystany w badaniu właściwym.



Rysunek 5. Fotomontaż antyspołeczny

„Hej. To zdjęcie mojego kumpla z klasy. Wygląda tu jak totalny głupek”.

3.1.2. Operacjonalizacja zmiennych – pomiar doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji

Do pomiaru doświadczeń cyberprzemocy użyto kwestionariusza składającego się z 10 pozycji, stanowiącego autorską modyfikację narzędzia użytego w pierwszym polskim badaniu diagnozującym skalę zjawiska cyberprzemocy (załącznik 3). Badanie *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne* zrealizowano w 2007 roku wśród młodzieży w wieku 12–17 lat $N = 891$ przez Fundację „Dzieci Niczyje” we współpracy z agencją badawczą Gemius (Wojtasik, 2007; Barlińska, Wojtasik, 2008). Modyfikacja na potrzeby badania polegała na:

- zawężeniu pytań o doświadczenia dotyczące wyłącznie internetu (w oryginale dotyczy również telefonów komórkowych),
- dodaniu analogicznych pytań dotyczących doświadczeń z perspektywy sprawcy (w oryginale pytano tylko o doświadczenia w roli ofiary),
- przekształceniu niektórych pytań tak, aby dotyczyły rozłącznych kategorii, np. „straszenie lub szantażowanie” – rozbito na osobne pytania,
- zmianie niektórych odpowiedzi: „Ponad 5 razy” na „5 razy i więcej”, „kilka razy” na „2–4 razy”, „raz” na „1 raz”.

Kwestionariusz użyty w badaniu własnym składał się z dwóch podskal, zawierających po pięć pytań odnoszących się do doświadczeń z perspektywy sprawcy

oraz ofiary cyberprzemocy. Poszczególne pytania dotyczyły specyfiki doświadczanej przemocy (wyzywania, publikacji ośmieszających materiałów, straszenia, szantażowania oraz podszywania się) w dwóch perspektywach: cybersprawstwa oraz cyberwiktyimizacji.

Osoby badane odpowiadały na pytania, zaznaczając wybrany punkt na czteropunktowej skali Likerta, gdzie punkt 1 opisany był „nigdy”, zaś punkt 4 - „5 razy i więcej”. Piąta odpowiedź: „nie wiem, nie pamiętam”, kodowana była jako braki danych. Przykłady pytań z obu podskal wraz ze skalą odpowiedzi prezentowane są poniżej:

Czy zdarzyło Ci się zamieścić ośmieszające kogoś materiały w internecie?

- ☐ 5 razy i więcej
- ☐ 2–4 razy
- ☐ 1 raz
- ☐ Nigdy
- ☐ Nie wiem, nie pamiętam

Czy zdarzyło Ci się, że ktoś zamieścił ośmieszające Cię materiały w internecie?

- ☐ 5 razy i więcej
- ☐ 2–4 razy
- ☐ 1 raz
- ☐ Nigdy
- ☐ Nie wiem, nie pamiętam

Kolejność układu pytań w obrębie podskal oraz kafeteria układu odpowiedzi była rotowana w celu uniknięcia efektu skali. Wskaźnikiem nasilenia doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji był uśredniony wynik dla każdej podskali, zawierający się w przedziale od 1 do 4: im wyższy wynik, tym częstsze doświadczenia, zaś wynik „nie wiem, nie pamiętam” zrekodowano jako braki danych.

Przeprowadzona analiza rzetelności osobno dla obu podskal wykazała satysfakcjonujące wielkości współczynników alfa Cronbacha, wynoszące dla podskali „cyberwiktyimizacja” ($M = 1,60$; $SD = 0,61$) $\alpha = 0,81$, a dla podskali „cybersprawstwo” ($M = 1,74$; $SD = 0,68$) $\alpha = 0,74$.

Analiza otrzymanego rozkładu dla podskali „cybersprawstwo” wykazała, że jest to rozkład względnie symetryczny względem osi pionowej (skośność wynosi 1,30) oraz leptokurtyczny, o czym świadczy otrzymana wartość kurtozy = 1,29. Możemy zatem stwierdzić, że jest wiele osób o wynikach zbliżonych do średniej, mało zaś o wynikach skrajnych wskazujących na bardzo częste doświadczenia bycia sprawcą cyberprzemocy bądź ich całkowity brak. Rozkład tej zmiennej odbiega od rozkładu normalnego – test Kołmogorowa–Smirnowa okazał się istotny statystycznie ($Z = 0,18$; $p < 0,001$).

Skośność dla skali „cyberwiktyimizacja” wynosi 1,68, natomiast wartość kurtozy wynosząca 3,13 sugeruje bardzo mało wyników skrajnych i rozkład leptokurtyczny, co oznacza, że większość badanych miała doświadczenia jako ofiara cyberprzemocy o przeciętnym nasileniu. Rozkład zmiennej odbiega znacząco od normalnego (test Kołmogorowa–Smirnowa $z = 0,19$; $p < 0,001$).

Kwestionariusz zawierał także metrykę na temat danych dotyczących wieku, płci oraz województwa, w którym mieszka osoba badana (załącznik 4).

3.1.3. Operacjonalizacja zmiennych – pomiar zapotrzebowania na aprobatę społeczną

W celu kontroli zmiennej aprobaty społecznej wykorzystano Kwestionariusz Aprobaty Społecznej KAS (Drwal, Wilczyńska, 1985) (załącznik 5). Narzędzie to składa się z 29 stwierdzeń, do których osoba badana ustosunkowuje się za pomocą skali dwustopniowej, decydując, czy opisane zachowania i przekonania są w jego/jej przypadku prawdziwe, czy fałszywe. Wskaźnikiem zmiennej była suma odpowiedzi na poszczególne pytania, którym wartość przypisywano zgodnie z kluczem: im większa wartość wskaźnika, tym większe natężenie zapotrzebowania na aprobatę społeczną.

Statystyki opisowe wskaźnika tej skali wynosiły: średnia $M = 14,61$, przy odchyleniu standardowym $SD = 3,92$. Można zatem wskazać, że centrum rozkładu tej zmiennej mieści się raczej w wysokich wartościach. Skośność osiągnęła lekko ujemną wartość wynoszącą $-0,06$, a kurtoza była dodatnia i wynosiła $0,18$, co wskazuje na rozkład ujemnie skośny i lekko leptokurtyczny. Rozkład tego wskaźnika odbiega od normalnego $z = 0,08$; $p < 0,001$.

Na podstawie tego wskaźnika planowano eliminację osób o bardzo wysokim wyniku w skali aprobaty społecznej, jako kryterium przyjęto odległość od średniej w odchyleniach standardowych. Planowano uwzględnić w analizach jedynie wyniki

tych osób, których wartości na skali aprobaty społecznej mieszczą się poniżej trzeciego odchylenia standardowego od średniej.

3.2. Procedura i przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2008 roku z udziałem uczniów szkół gimnazjalnych. Dobór badanych przebiegał drogą e-mailową w trzech etapach i obejmował: zgodę dyrektora szkoły, rodziców oraz uczniów. W celu kontroli dostępu do badania w wersji online każda osoba badana logowała się, używając jednorazowego, indywidualnego hasła.

Badanie właściwe poprzedził pilotaż techniczny z udziałem nauczycieli na komputerach w pracowniach informatycznych, w których były realizowane badania.

Badanie miało charakter grupowy i anonimowy. Odbывало się na terenie szkoły, w klasie informatycznej. Przydział do warunków badania online lub offline odbywał się poprzez losowanie klas. Czas trwania procedury wynosił ok. 10 min.

Osobom badanym zaprezentowana została pisemna, ogólna instrukcja do badania wraz z prośbą o potwierdzenie zgody na udział w badaniu (w warunku bezpośrednim – zaznaczenie krzyżykiem swojej zgody bądź nie, a w warunku online naciśnięcie odpowiedniego przycisku). Uczniom, którzy nie brali udziału w badaniu, zostało zaproponowane zajęcie alternatywne – odwiedzenia strony Dzieckowsieci.pl (sekcja dla młodzieży), gdzie zapoznawali się z materiałami edukacyjnymi na temat bezpiecznego korzystania z internetu adresowanymi do ich grupy wiekowej.

Każdy etap badania poprzedzała szczegółowa instrukcja do kolejnych zadań. Pierwszym zadaniem była „Wiadomość od kolegi”. Następnie osoby wypełniały Kwestionariusz Doświadczeń Cyberprzemocy, metrykę oraz Kwestionariusz Aprobaty Społecznej.

Po zakończeniu badania zbiorcza informacja zwrotna przekazywana była nauczycielom i rodzicom, a także uczniom.

3.3. Osoby badane

W badaniu wzięli udział uczniowie szkół gimnazjalnych, w wieku 12–16 lat, obydwu płci, z województw: wielkopolskiego, mazowieckiego, podkarpackiego

i lubuskiego. Badaniami objęto $N = 795$ osób. Ze względu na zmienne socjodemograficzne próba była wyrównana pod względem liczebności płci: chłopców ($n = 390$) i dziewcząt ($n = 405$). Średnia wieku osób badanych $M_{wiek} = 14,91$; $SD = 1,1$.

3.4. Wyniki

Do analiz włączono dane pochodzące od 760 osób.

3.4.1. Kryteria podziału na grupy

Dobór do próby miał charakter celowy i przebiegał w trzech etapach. W celu zwiększenia trafności zewnętrznej eksperymentu przydział do grup związanych z typem kontaktu twarzą w twarz vs online miał charakter losowy – losowanie klas. Natomiast wersje eksperymentu operacjonalizujące prywatny vs publiczny kontekst aktu przemocy były automatycznie naprzemiennie generowane przez aplikację w typie kontaktu online oraz naprzemiennie rozdawane w wersji papierowej w typie kontaktu bezpośredniego.

Uzyskano dane od $N = 795$ osób. Ze względu na braki danych ostatecznie do analiz włączono dane od 760 osób, w tym 380 osób z grupy w wariancie kontaktu bezpośredniego i 380 z grupy w warunkach kontaktu zapośredniczonego. W każdym z rodzajów warunków (online vs offline) liczebność dziewcząt wynosiła $n = 172$, a chłopców $n = 208$.

3.4.2. Prezentacja rezultatów analiz

W celu weryfikacji pytań badawczych posłużono się analizą frekwencji oraz analizą regresji logistycznej. Dobór analiz statystycznych uzasadniony był układem zmiennych – nominalnym i ciągłym charakterem zmiennych niezależnych oraz dychotomiczną zmienną zależną.

Analizy poprzedziła próba odfiltrowania wyników osób o bardzo wysokim zapotrzebowaniu na aprobatę społeczną (wynikach powyżej 3 odchylenia standardowego, w kwestionariuszu KAS – powyżej 28 punktów). To kryterium

nie wyeliminowało jednak z analiz żadnej osoby badanej, co pozwala sądzić, że pomiar zmiennej nie jest zależny od zapotrzebowania na aprobatę społeczną.

Analiza frekwencji wykazała, że 32,8% próby ($n = 249$) wybrało aktywne zachowanie – wzmacniające przemoc.

W celu uzyskania odpowiedzi na pytania, czy płeć, typ kontaktu (online vs twarzą w twarz) oraz kontekst aktu przemocy (prywatny vs publiczny) różnicują szanse wystąpienia zachowań świadków wzmacniających przemoc, wykonano analizę regresji logistycznej, w której zmienną wyjaśnianą był rodzaj wybranego zachowania (0- obojętne: „wyrzucę”/„usuń”, 1 – wzmacniające przemoc – publiczne: „wywieszę na korytarzu szkolnym”/ „dodaj do profilu”; wzmacniające przemoc – prywatne: „przekażę dalej”/„wyślij”). W ramach eksploracji wpływu doświadczeń cyberprzemocy (z perspektywy ofiary i sprawcy) na zachowania świadków, przetestowano drugi model analizy regresji logistycznej z dodatkowym blokiem.

Do pierwszego modelu zostały wprowadzone zmienne płeć, typ kontaktu oraz kontekst przemocy. W drugim etapie analiz, zmienne reprezentujące doświadczenia z cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji zostały włączone do modelu. Wyniki analiz prezentowane są w tabeli 2⁸.

⁸ W związku z brakiem standardów dotyczących prezentacji wyników analiz regresji logistycznej tabele i opisy zostały opracowane zgodnie z wytycznymi zawartymi w artykule *An Introduction to Logistic Regression Analysis and Reporting* (Peng, Lee, Ingersoll, 2002).

Tabela 2. Wyniki logistycznej regresji dla rodzaju zachowania świadków i płci, typu kontaktu, kontekstu przemocy oraz doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktymizacji

Predyktor	β	SE β	Wald's χ^2	df	p	OR (CI 95%)	Block χ^2
KROK 1							28,05**
Płeć (0 – dziewczyny)	-0,03	0,16	0,05	1	0,390	0,97 (0,71:1,32)	
Kontakt (0 – twarzą w twarz)	0,48	0,16	9,08	1	0,029	1,62 (1,18:2,21)	
Kontekst przemocy (0 – prywatny)	-0,65	0,16	16,43	1	0,000	0,52 (0,38:0,71)	
KROK 2							57,99**
Płeć (0 – dziewczyny)	-0,14	0,17	0,70	1	0,716	0,40 (0,63:1,21)	
Kontakt (0 – twarzą w twarz)	0,48	0,17	8,08	1	0,032	1,61 (1,16:2,24)	
Kontekst przemocy (0 – prywatny)	-0,71	0,17	17,69	1	0,000	0,49 (0,35:0,69)	
Cybersprawstwo	0,83	0,15	30,93	1	0,000	2,29 (1,71:3,07)	
Cyberwiktymizacja	0,12	0,17	0,50	1	0,558	1,13 (0,81:1,57)	
TEST			χ^2	df	p		
Overall model evaluation							
Likelihood ratio test			85,90	5	0,00		
Score test			84,66	5	0,00		
Goodness-of-fit test							
Hosmer & Lemeshow			6,49	8	0,59		
* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$							
Krok 1: Cox & Snell $R^2 = 0,04$; Nagelkerke $R^2 = 0,05$							
Krok 2: Cox & Snell $R^2 = 0,11$; Nagelkerke $R^2 = 0,15$.							

Tabela 2 przedstawia wyniki hierarchicznej analizy regresji logistycznej przeprowadzonej dla przetestowania wpływu typu kontaktu, kontekstu przemocy, płci oraz cybersprawstwa i cyberwiktymizacji na rodzaj zachowania. Zaprezentowano wartości poszczególnych współczynników regresji i ilorazu szans z 95% przedziałami ufności, statystykę Walda wraz z poziomem istotności otrzymanym dla każdej zmiennej na każdym etapie analiz, zbiorcze statystyki dopasowania modelu i wybrane szczegółowe wskaźniki.

Ogólne statystyki modelu uzyskane w pierwszym kroku analiz (Cox & Snell

$R^2 = 0,04$; Nagelkerke $R^2 = 0,05$, Block $\chi^2 = 28,05$) sugerują dobre dopasowanie i predykcyjne możliwości. Uzyskane wyniki wskazują, że szanse na aktywne zachowanie świadka wzmacniające przemoc są większe w kontakcie online niż twarzą w twarz ($OR = 1,62$). Ponadto publiczny kontekst przemocy zmniejsza szanse na aktywne zachowanie świadków, niezależnie od rodzaju kontaktu ($OR = 0,52$). Dodatkowo wyniki tego etapu pokazują, że płeć nie jest związana z wyborem zachowań.

Na drugim etapie analiz (Krok 2) wprowadzono do modelu dodatkowe zmienne – doświadczenia cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji. Wartości miar ogólnego dopasowania modelu (Block $\chi^2 = 57,99$), jak i miary estymacji wyjaśnianej wariancji (Cox & Snell $R^2 = 0,11$; Nagelkerke $R^2 = 0,15$) pokazują, że otrzymany model jest lepszy, wskazując na znaczący wpływ doświadczeń jako predyktorów zmiennej zależnej. Spośród uwzględnionych dodatkowych czynników jedynie doświadczenia cybersprawstwa okazały się istotne. Wzrost częstości doświadczeń cyberprzemocy w roli sprawcy znacznie zwiększa częstość zachowań antyspołecznych ($OR = 2,29$).

3.5. Podsumowanie wyników badania I

Zachowanie wzmacniające przemoc wybrała 1/3 badanych, co wskazuje na to, że w przemoc rówieśniczą jest zaangażowana mniejszość adolescentów. Jest to zgodne z wynikami innych badań dotyczących tak przemocy w kontakcie bezpośrednim (Olweus, 1993, 2007; Finkelhor, Mitchel, Wolak, 2000), jak i w cyberprzestrzeni (David-Ferdon, Feldman Herz, 2007; Pyżalski, 2012).

Warunki kontaktu online oraz prywatny kontekst przemocy okazały się zwiększać szansę wyboru aktywnego zachowania – stanowiącego przejaw wzmacniania przemocy w roli świadka. Ponadto doświadczenia cybersprawstwa okazały się istotnym predyktorem wyboru zachowania wzmacniającego przemoc. Natomiast płeć oraz doświadczenia w roli ofiary cyberprzemocy nie różnicowały szans wyboru zachowania. Także zapotrzebowanie na aprobatę społeczną okazało się nie wpływać na zmienną zależną. Może to wynikać z tego, że w badaniach komputerowych odpowiedzi są generalnie w mniejszym stopniu nacechowane aprobatą społeczną (Zajac, 2007).

Rezultat wskazujący na istotnie większe szanse zachowania wzmacniającego przemoc nie pozwala jednak wnioskować o motywach wyboru tego zachowania. Angażowanie się nastolatków w cyberprzemoc ma charakter polimotywacyjny.

Wskazuje się, m.in. na: chęć zaimplementowania swojej siły, wyładowania agresji, źródło satysfakcji, prestiżu lub innej nagrody, postrzeganie przemocy w kategoriach żartu oraz postawę typu „bo mogę” (Kowalski, Limber, Agatston, 2010; Willard, 2006). Motywy te zostały jednak wyróżnione w analizach koncentrujących się na sprawcach przemocy. Wybór typu zachowania w roli świadka wydaje się być silnie uwarunkowany kontekstualnymi czynnikami (Macháková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). Salmivalli podkreśla jednocześnie, że chociaż na poziomie deklaracji większość badanych wyraża negatywny stosunek do bullingu, to na poziomie behawioralnym prezentuje zachowania wzmacniające przemoc lub obojętne (1999).

Czy w istocie źródłem aktywnego zachowania jest chęć wzmacniania zachowań wymierzonych w rówieśnika o charakterze cyberprzemocy, czy też chęci bycia w kontakcie i dzielenia się z innymi informacją? Te drugie są przejawem innych niż przemocowe czy agresywne motywów zachowań, bliższych raczej realizacji stanu ciągłego podłączenia *always on* (Ito, Horst, Bittanti, Boyd, Stephenson, Lange i in., 2008, za: Pyżalski, 2012). W celu uzyskania bardziej precyzyjnej interpretacji dającej możliwości rozstrzygnięcia, czy efekt nasilający zachowania aktywne świadków dotyczy tylko treści o charakterze antyspołecznym, czy też sprzyja bardziej generalnemu, aktywnemu dzieleniu się informacją – przeprowadzono badanie testujące taką alternatywę.

4. Badanie II. Typ treści wiadomości a rodzaj zachowania świadka⁹

Kolejne badanie miało charakter replikacyjny, uwzględniający rezultaty uzyskane w badaniu I. Celem było sprawdzenie, czy warunki online działają specyficznie – sprzyjając jedynie zwiększeniu szans zachowań świadków wzmacniających przemoc, czy też niespecyficznie – nasilając w ogóle częstość bardziej aktywnych zachowań, także o charakterze neutralnym i humorystycznym. Powszechności tego drugiego typu zachowań dowodzą wyniki badań – 37,4% ankietowanej młodzieży wysłało kiedyś przykrą informację przez internet lub telefon jako żart (Pyżalski, 2012). Przesłanek wskazujących na częstsze nasilenie zachowań aktywnych w sieci dostarczać może także przywołana wcześniej charakterystyka

⁹ Badanie uzyskało wymaganą zgodę Komisji Etyki Badań Wydziału Psychologii UW.

zapośredniczonej komunikacji sprzyjająca internetowemu rozhamowaniu zachowania (Joinson, 1998). Ta forma komunikacji stymuluje bowiem nie tylko zachowania dysfunkcjonalne, ale także częstsze online niż w komunikacji twarzą w twarz, dzielenie się informacjami na temat siebie czy przyjaciół (Zajac, 2007).

Powyższe przesłanki stanowiły podstawę dla sformułowania pytania badawczego:

Pytanie 1: Czy treść wiadomości (antyspołeczna vs śmieszna vs neutralna) różnicuje szanse wyboru aktywnego zachowania świadka?

Sformułowano także hipotezy oraz pytania badawcze o charakterze replikacyjnym, chcąc – w warunkach poszerzonego schematu eksperymentalnego – uzyskać potwierdzenie rezultatów z badania I.

Hipoteza 1: Warunki kontaktu online zwiększają szansę wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc w porównaniu do warunków kontaktu twarzą w twarz.

W związku z uzyskanym rezultatem w badaniu I wskazującym na znaczenie jedynie doświadczeń cyberprzemocy z perspektywy sprawcy sformułowano hipotezę kierunkową.

Hipoteza 2: Częstość doświadczeń cybersprawstwa zwiększa szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc.

Mimo że w badaniu I nie uzyskano istotnych efektów dla doświadczeń jako ofiara cyberprzemocy oraz płci, ponownie eksplorowano ich wpływ dla zachowań świadka. Postanowiono uwzględnić je we wszystkich kolejnych badaniach dla lepszej kontroli znaczenia głównych zmiennych, replikując pytania badawcze.

Pytanie 2: Czy częstość doświadczeń cyberwiktyimizacji różnicuje szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc?

Pytanie 3: Czy płeć różnicuje szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc?

Postanowiono także uwzględnić wymiary charakteryzujące sposób i warunki korzystania z internetu przez młodzież: staż i częstość korzystania z internetu, miejsce korzystania z sieci. Związane to było z rezultatami wskazującymi na to, iż zmienne typu staż i częstość korzystania z internetu są dodatnio skorelowane z doświadczaniem cyberprzemocy (Pyżalski, 2009, 2011; Sticca, Ruggieri, Alsaker, Perren, 2013). Wiadomo natomiast, że w Polsce z sieci dzieci zaczynają korzystać przeciętnie w wieku 9 lat, a surfuje codziennie aż 72% w wieku 9–16 lat (Kirwil, 2011). Także charakterystyka miejsca korzystania z internetu okazała się istotna, ujawniając

znaczenie domu lub własnego pokoju (Walrave, Heirman, 2009; Law, Shapka, Olson, 2010) jako miejsc o mniejszym nadzorze ze strony osób dorosłych, co potencjalnie może sprzyjać zachowaniom cyberprzemocowym, także w roli świadków. Jednocześnie badania wskazują na bardzo wysokie frekwencje korzystania nastolatków z internetu w domu (według raportu *Diagnoza szkolna*, 2009: 85% w wieku 11–19; według raportu *Eukids online*, 2010: 90,5% dzieci w wieku 9–16 lat), a we własnym pokoju aż 73,9% (Makaruk, Wójcik, Konsorcjum EU NET ADB, 2012). Ogranicza to wgląd osób dorosłych w aktywność internetową, co niesie ze sobą ryzyko częstszego doświadczania zagrożeń internetowych także w charakterze świadków.

Kontrolowano także wpływ rodziców i szkoły. Znaczenie roli rodziców i szkoły jako potencjalnych czynników odpornościowych wobec przemocy rówieśniczej była wskazywana przez większość badaczy zajmujących się tematyką bullingu (Olweus, 2007; Wojtasik, 2007; Piekarska, 2008; Livingstone, Addon, 2009; Barlińska, 2009; Kirwil, 2011). Analizując wpływ tych dwóch środowisk: rodzinnego oraz szkolnego, wykazano niewielką przewagę roli szkoły (Ahmed, Braithwaite, 2004, za: Pyżalski, 2012), podkreślając znaczenie liczby i jakości podejmowanych przez szkołę działań zapobiegających przemocy rówieśniczej (Roland, Auestad, Vaaland, 2011).

4.1. Metoda

Badanie miało charakter eksperymentalny, grupowy i anonimowy. Schemat zastosowany w badaniu I uzupełniono w badaniu II poszerzono o warunek eksperymentalny i kontrolny. Modyfikacja schematu uzasadniona była treścią pytania badawczego weryfikującego to, czy wzrost częstości zachowania aktywnego online działa specyficznie czy niezależnie od treści przesyłanej informacji.

W warunku eksperymentalnym, podobnie jak w badaniu I, osoby badane były konfrontowane z treścią wiadomości potencjalnie antyspołecznej, kompromitującej rówieśnika. W drugim warunku eksperymentalnym osobom badanym eksponowano śmieszną, niekompromitującą informację. W warunku kontrolnym przedmiot ustosunkowania stanowił materiał o treści neutralnej.

Podobnie jak w poprzednim badaniu operacjonalizowano dwa typy kontaktu: online vs twarzą w twarz, doświadczenia cybersprawstwa i cyberwiktymizacji oraz płęć. W związku z wprowadzeniem dodatkowego warunku badania oraz sześciu nowych zmiennych kontrolowanych zrezygnowano z pomiaru zmiennej kontekst

przemocy (publiczny vs prywatny). Wynikało to z konieczności uproszczenia modelu analizy¹⁰. Zrezygnowano także z pomiaru zmiennej kontrolnej zapotrzebowania na aprobatę społeczną, gdyż okazała się nie wpływać ona na zmienną zależną.

Zmiennymi niezależnymi były:

- treść wiadomości: antyspołeczna vs śmieszna vs neutralna,
- typ kontaktu online vs twarzą w twarz,
- częstość cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji,
- płeć.

Zmienną zależną był wybór rodzaju zachowania świadka aktywnego vs obojętnego.

Kontrolowany był także wpływ następujących zmiennych mogących mieć znaczenie dla zachowań w cyberprzestrzeni i ich pomiaru:

- miejsce najczęstszego korzystania z internetu (dom, własny pokój, szkoła, znajomi, kawiarenka internetowa),
- staż korzystania z internetu,
- częstość korzystania z internetu,
- zainteresowanie rodziców aktywnością młodzieży online,
- zaangażowanie rodziców w edukację na rzecz rozumienia zagrożeń internetowych,
- zaangażowanie szkoły w edukację na rzecz rozumienia zagrożeń internetowych.

Dodatkowo w celu kontroli efektywności założenia standaryzacji warunków pytano o miejsce korzystania z internetu podczas badania.

4.1.1. Operacjonalizacja zmiennych: pomiar typu kontaktu oraz rodzaju zachowania

W celu operacjonalizacji typu kontaktu wykorzystano zmodyfikowane narzędzie użyte w badaniu I – „Wiadomość od kolegi”. Podobnie jak w poprzednim badaniu, w sytuacji kontaktu twarzą w twarz wiadomość była przekazywana na kartce w sposób przywołujący realny kontekst społeczny, zaś w sytuacji kontaktu online – udostępniana za pomocą aplikacji przypominającej komunikator tekstowy, symulując kontakt online.

¹⁰ Wymóg ten związany jest z ograniczeniami logistycznej analizy regresji w zakresie liczby predyktorów w stosunku do liczebności próby.

Treść komunikatu zróżnicowano, wykorzystując informacje zawierające przekaz antyspołeczny, śmieszny i neutralny:

- w pierwszym warunku eksperymentalnym – wersji wykorzystującej wiadomość o treści antyspołecznej – użyto fotomontażu z badania I przedstawiającego sylwetkę psa z głową chłopca (por. badanie I);

- w drugim warunku eksperymentalnym – operacjonalizującym śmieszność wiadomości – zaprezentowany został fotomontaż głowy kota połączonej z ciałem psa wraz z komentarzem: „Cześć, to jest śmieszne zdjęcie. Przekaż to zdjęcie dalej, niech inni też zobaczą”;

- w warunku kontrolnym przedmiot ustosunkowania stanowił materiał o charakterze neutralnym. Osoby badane otrzymywały zdjęcie samego psa wraz z tekstem: „Cześć. To pies mojego kumpla z klasy. Wygląda fajnie. Przekaż to zdjęcie dalej, niech inni też zobaczą”.

Wskaźnikiem zmiennej zależnej był wybór rodzaju zachowania: aktywnego – w postaci rozpowszechnienia wiadomości – „przekażę dalej” w sytuacji kontaktu twarzą w twarz, „wyślij” w sytuacji kontaktu online vs obojętnego – „wyrzucę” w sytuacji kontaktu twarzą w twarz, „usuń” w sytuacji kontaktu online.

Tabela 3. Schemat badania II – warunki i wskaźniki

Warunek badania	Zachowanie w roli świadka				Doświadczenia cyberprzemocy
	Wzmacniające przemoc		Neutralne		
	Twarzą w twarz	Online	Twarzą w twarz	Online	Sprawca
Antyspołeczny	Przekażę dalej	Wyślij	Wyrzucę	Usuń	Ofiara
Śmieszny					
Kontrolny					

Antyspołeczny charakter materiału wykorzystywanego także w badaniu I został potwierdzony w poprzedzającym je pilotażu. Treści komunikatów dla poszczególnych nowych warunków badania: śmiesznego oraz neutralnego, stanowiły przedmiot kolejnego pilotażu.

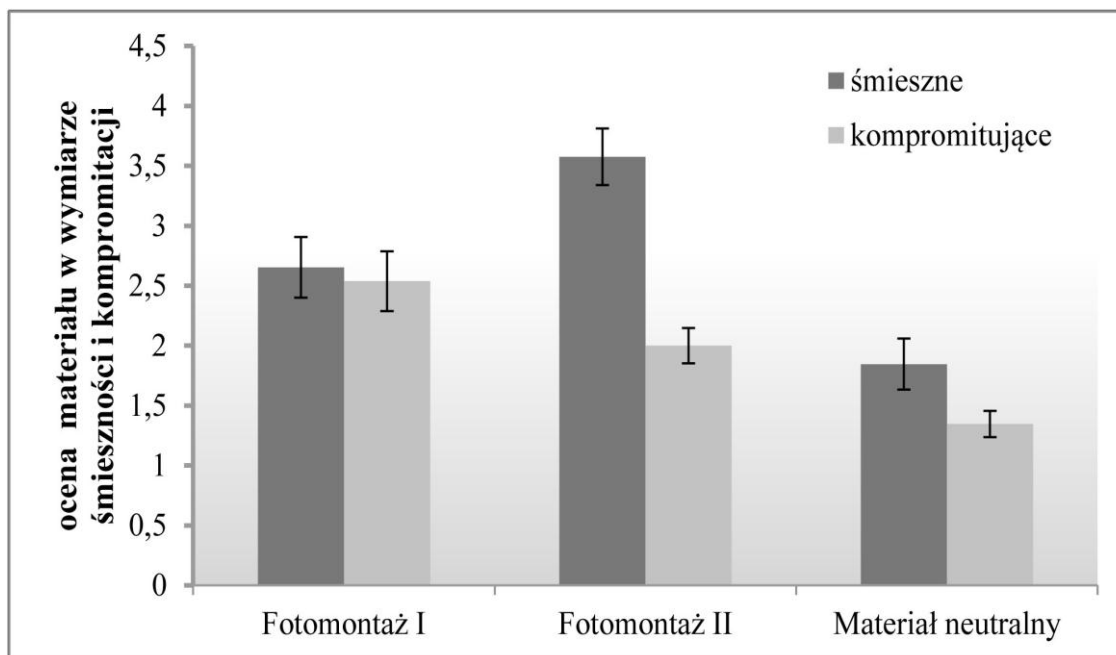
Pilotaż narzędzia

Do stworzenia dwóch nowych wersji narzędzia „Wiadomość od kolegi” – o treści śmiesznej i neutralnej opracowano dwa fotomontaże prezentujące głowę innego zwierzęcia, połączoną z ciałem psa (załącznik 6) oraz przygotowano niezmodyfikowane zdjęcie psa – to samo, które stanowiło podstawę wszystkich fotomontaży. Badanych poproszono o ocenę materiałów na trzech wymiarach: „jak bardzo są śmieszne”, „jak bardzo są neutralne” oraz „jak bardzo są kompromitujące”. Oceny dokonywano na pięciostopniowej skali typu Likerta, gdzie; 1 - wcale, a 5 - bardzo.

Osoby badane. W badaniu wzięło udział $N = 26$ gimnazjalistów z warszawskich szkół w wieku 12–14 lat.

Procedura i przebieg badania. Wszystkim osobom badanym zaprezentowano kolejno trzy materiały zdjęciowe wraz z prośbą o ich ocenę na pięciostopniowej skali.

Wyniki. Przeprowadzono analizę wariancji, która pozwoliła wyłonić najśmieszniejszy i jednocześnie niekompromitujący materiał oraz potwierdzić neutralność zdjęcia psa. W celu analizy tego, jak zostały ocenione materiały, przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji dla zdjęcia (3) x wymiar oceny (2), gdzie oba czynniki były zmienne wewnątrz osób. Uzyskano istotne efekty główne, niemniej jako nieinterpretowalne zostaną pominięte. Uzyskano również istotny efekt interakcji $F(2, 24) = 5,18$; $p = 0,013$; $\eta_p^2 = 0,30$. Porównania parami pokazały, że fotomontaż pierwszy był oceniany jako najbardziej kompromitujący i przeciętnie śmieszny, natomiast fotomontaż drugi był oceniany jako przeciętnie kompromitujący i najbardziej śmieszny. Zweryfikowano także neutralność oceny zdjęcia psa, które okazało się zarówno relatywnie najmniej śmieszne, jak i najmniej kompromitujące, co ilustruje następujący wykres.



Rysunek 6. Średnie oceny materiałów w wymiarze śmieszności i kompromitacji
Uwaga: słupki błędów oznaczają błąd standardowy średniej

Do operacjonalizacji warunku ze śmieszną treścią użyto zatem fotomontażu drugiego, jako relatywnie najbardziej śmiesznego – prezentowanego poniżej.



Rysunek 7. Materiał śmieszny

Potwierdzenie trafności wyboru prezentowanego poniżej materiału o charakterze neutralnym pozwoliło zastosować poniższy materiał w warunku kontrolnym.



Rysunek 8. Materiał neutralny

4.1.2. Operacjonalizacja zmiennych: pomiar doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktymizacji

W celu pomiaru tych zmiennych użyto tego samego kwestionariusza co w badaniu I. Także tym razem uzyskano satysfakcjonujące wielkości współczynników alfa Cronbacha: dla podskali cyberwiktymizacji $\alpha = 0,73$, a dla podskali cybersprawstwa $\alpha = 0,77$.

4.1.3. Operacjonalizacja zmiennych: pomiar zmiennych kontrolowanych – sposobu i warunków korzystania z internetu oraz roli rodziców i szkoły

W celu pomiaru sposobu i warunków korzystania z internetu wykorzystano narzędzie wzorowane na ankietach wykorzystanych w badaniach pop-upowych Gemius Megapanel (*Dzieci aktywne online*, 2007; *Polski Internet* 2008/2009). Ankieta użyta w badaniu własnym zawiera siedem pytań dotyczących: miejsca korzystania z internetu podczas badania (dom, szkoła, znajomi/rodzina, kawiarenka internetowa – pytanie mające na celu kontrolę efektywności założenia standaryzacji warunków), miejsca najczęstszego korzystania z internetu w ogóle (dom, własny pokój, szkoła, znajomi/rodzina, kawiarenka internetowa), częstości korzystania z internetu

(codziennie / prawie codziennie, kilka razy w tygodniu, rzadziej), stażu korzystania z internetu (krócej niż 6 miesięcy, od 6 do 12 miesięcy, od 1 do 2 lat, od 2 do 5 lat, ponad 5 lat), tego, czy rodzice interesują się aktywnością dziecka w internecie (tak, średnio, nie, nie wiem / nie mam zdania), tego, czy podejmowany jest temat zagrożeń internetowych w rozmowach z rodzicami (tak, nie, nie wiem / nie mam zdania) oraz czy temat zagrożeń internetowych jest realizowany na lekcjach w szkole (tak, nie, nie wiem / nie mam zdania) (załącznik 7).

4.2. Procedura i przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone we wrześniu 2009 roku z udziałem uczniów szkół gimnazjalnych i z pierwszych klas ponadgimnazjalnych. Udział osób badanych poprzedzony był uzyskaniem zgody dyrektora szkoły, rodziców oraz samych uczniów. Dobór do próby, charakter, miejsce badania, czas trwania, sposób kontroli dostępu oraz propozycja zajęcia dla uczniów, którzy nie brali udział w badaniu, były takie same jak w badaniu I.

Zadanie polegało na zapoznaniu się w zależności od warunku badania z jedną z wersji „Wiadomości od kolegi” (kompromitującej, śmiesznej bądź neutralnej) udostępnianej w losowo dobranym typie kontaktu online lub offline. Następnie osoba badana dokonywała wyboru zachowania.

Kolejne zadania polegały na wypełnieniu Kwestionariusza Doświadczeń Cyberprzemocy, ankiety na temat korzystania z internetu, roli rodziców i szkoły oraz metryczki. Po zakończeniu badania zbiorcza informacja zwrotna przekazywana była uczniom, nauczycielom i rodzicom.

4.3. Osoby badane

Osobami badanymi byli uczniowie ($N = 244$) warszawskich szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych z klas pierwszych. Ze względu na zmienne socjodemograficzne próba poddana analizom była wyrównana pod względem liczebności chłopców ($n = 117$) i dziewcząt ($n = 125$), dwie osoby niezidentyfikowane. Wiek osób badanych mieścił się w przedziale 13–17 lat ($M = 15,91$; $SD = 0,62$).

4.4. Wyniki

Do analiz użyto wyników pochodzących od 242 osób badanych.

4.4.1. Kryteria podziału na grupy

Dobór do warunków zróżnicowanych ze względu na rodzaj informacji (kompromitującej vs śmiesznej vs neutralnej) był automatycznie, naprzemiennie generowany przez aplikację w sytuacji kontaktu online oraz naprzemiennie rozdawany w wersji papierowej w sytuacji kontaktu bezpośredniego. Dobór do warunków typu kontaktu (online vs twarzą w twarz) miał charakter losowy – losowanie klas.

Użyto danych od $N = 242$ osób, z czego $n = 117$ osób w wariancie kontaktu twarzą w twarz i $n = 125$ osób w wariancie kontaktu online.

4.4.2. Prezentacja rezultatów analiz

W celu weryfikacji pytań i hipotez badawczych posłużono się analizą frekwencji oraz analizą regresji logistycznej.

Analiza frekwencji wykazała, że 51,2% próby ($n = 125$) wybrało aktywne zachowanie, w tym: 32% ($n = 78$) w warunku antyspołecznym, 36,1% ($n = 88$) w warunku śmiesznym i 32% ($n = 78$) w warunku neutralnym. Warto zauważyć, że uzyskana frekwencja dla zachowania antyspołecznego jest praktycznie identyczna z tą z badania I.

Prezentacja wyników dotyczących wpływu sposobu oraz warunków korzystania z internetu oraz roli środowiska rodzinnego i szkolnego na wybór zachowania

Weryfikację postawionych hipotez i pytań badawczych poprzedziła analiza znaczenia zmiennych kontrolowanych – wpływu sposobu i warunków korzystania z internetu: miejsca, stażu i częstości korzystania z internetu oraz roli rodziców i szkoły: zainteresowania rodziców aktywnością młodzieży online, zaangażowania rodziców w edukację na rzecz rozumienia zagrożeń internetowych oraz zaangażowania szkoły w edukację na rzecz rozumienia zagrożeń internetowych – na rodzaj zachowania

obojętnego vs aktywnego. W tym celu przeprowadzono logistyczną analizę regresji, gdzie zmienną wyjaśnianą był rodzaj zachowania (0 – obojętne; 1 – aktywne). Ze względu na ograniczenia logistycznej analizy regresji w zakresie liczby predyktorów w stosunku do liczebności próby zdecydowano się przetestować ten wpływ w osobnym modelu, którego wyniki prezentuje poniższa tabela¹¹.

Tabela 4. Wyniki logistycznej regresji dla rodzaju zachowania świadków i sposobu, warunków korzystania z internetu, roli rodziców i szkoły.

Predyktor	B	SE β	Wald χ^2	df	p	OR (CI 95%)
Miejsce	-0,15	0,35	0,19	1	0,663	0,86 (0,43:1,71)
Staż	-0,03	0,19	0,03	1	0,874	0,97 (0,67:1,41)
Częstość	0,02	0,27	0,01	1	0,946	1,02 (0,60:1,72)
Zainteresowanie rodziców	-0,05	0,28	0,03	1	0,862	0,95 (0,55: 1,64)
Zaangażowanie rodziców	0,64	0,44	2,10	1	0,147	1,90 (0,80:4,51)
Zaangażowanie szkoły	-0,06	0,36	0,02	1	0,876	0,95 (0,50:1,91)
TEST			χ^2	df	p	
Statystyki modelu						
Likelihood ratio test			3,26	6	0,78	
Score test			3,24	6	0,74	
Goodness-of-fit test						
Hosmer & Lemeshow			15,34	8	0,03	
Cox & Snell $R^2 = 0,02$; Nagelkerke $R^2 = 0,03$.						

Jak pokazuje tabela 4, uzyskany model testujący wpływ sposobu i warunków korzystania z internetu nie wyjaśnia żadnej wariancji (Cox & Snell $R^2 = 0,02$; Nagelkerke $R^2 = 0,03$) i jest słabo dopasowany do danych. Żaden z uwzględnionych predyktorów nie różnicuje wyboru zachowania.

¹¹ W związku z brakiem standardów dotyczących prezentacji wyników analiz regresji logistycznej tabele i opisy zostały opracowane zgodnie z wytycznymi zawartymi w artykule *An Introduction to Logistic Regression Analysis and Reporting* autorstwa Peng, Lee, Ingersoll.

*Prezentacja wyników dotyczących wpływu znaczenia treści komunikatu
(antyspołecznej vs śmiesznej vs neutralnej), płci, typu kontaktu oraz doświadczeń
cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji na wybór zachowania*

W celu weryfikacji pytania badawczego dotyczącego znaczenia treści komunikatu (antyspołecznej vs śmiesznej vs neutralnej) dla zróżnicowania szans wyboru zachowania aktywnego oraz sprawdzenia, czy wyniki uzyskane w badaniu I zostaną zreplikowane (wskazując na wpływ kontaktu online, doświadczeń cybersprawstwa oraz brak wpływu płci i doświadczeń cyberwiktyimizacji na zachowania świadka wzmacniającego przemoc), przeprowadzono hierarchiczną analizę logistyczną, w której zmienną wyjaśnianą był rodzaj zachowania przejawianego przez badanego (0 – obojętne, 1 – aktywne).

Do pierwszego modelu zostały wprowadzone zmienne płeć, typ kontaktu oraz doświadczenia z cyberprzemocą jako sprawca i ofiara. W celu sprawdzenia wpływu treści komunikatu (antyspołecznej vs śmiesznej vs neutralnej) przetestowano drugi i trzeci model analizy regresji logistycznej uwzględniający także efekty interakcyjne. W kolejnym, czwartym kroku analiz uwzględniono interakcję typu kontaktu oraz doświadczeń sprawstwa cyberprzemocy – w celu sprawdzenia wpływu tego predyktora na wzrost szans na zachowanie aktywne wobec treści o charakterze antyspołecznym (replikacja rezultatu z badania I). Wyniki analiz prezentowane są w tabeli 5¹².

¹² W związku z brakiem standardów dotyczących prezentacji wyników analiz regresji logistycznej tabele i opisy zostały opracowane zgodnie z wytycznymi zawartymi w artykule *An Introduction to Logistic Regression Analysis and Reporting* autorstwa Peng, Lee, Ingersoll.

Tabela 5. Wyniki logistycznej regresji dla rodzaju zachowania świadków i płci, doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji, typu kontaktu i treści komunikatu – warunków badania

Predyktor	B	SE β	Wald χ^2	df	p	OR (95% CI)	Blok χ^2
KROK 1							9,37*
Płeć (0 – dziewcz.)	0,27	0,19	2,04	1	0,153	1,31 (0,90:1,90)	
Cybersprawstwo	0,45	0,23	3,73	1	0,054	1,57 (0,99:2,47)	
Cyberwiktyimizacja	0,25	0,28	0,82	1	0,365	1,29 (0,75:2,21)	
Kontakt (0 – bezp.)	-0,18	0,27	0,45	1	0,503	0,84 (0,50:1,41)	
KROK 2							0,42
Płeć (0 – dziewcz.)	0,27	0,19	1,94	1	0,164	1,31 (0,90:1,91)	
Cybersprawstwo	0,45	0,23	3,80	1	0,051	1,57 (0,99:2,49)	
Cyberwiktyimizacja	0,25	0,28	0,79	1	0,374	1,28 (0,74:2,20)	
Kontakt (0 – bezp.)	-0,18	0,27	0,45	1	0,505	0,84 (0,50:1,41)	
War. antyspołeczny (0 = neutralny)	-0,21	0,33	0,42	1	0,516	0,81 (0,43:1,54)	
War. śmieszny (0 = neutralny)	-0,10	0,32	0,09	1	0,761	0,91 (0,48:1,70)	
KROK 3							32,74**
Płeć (0 – dziewcz.)	0,30	0,18	2,75	1	0,097	1,35 (0,95:1,93)	
Cybersprawstwo	0,60	0,25	5,64	1	0,018	1,82 (1,11:2,98)	
Cyberwiktyimizacja	0,14	0,30	0,20	1	0,654	1,14 (0,64:2,06)	
Kontakt (0 – bezp.)	-2,47	0,55	19,85	1	0,000	0,09 (0,03:0,25)	
War. antyspołeczny (0 = neutralny)	-2,24	0,54	17,02	1	0,000	0,11 (0,04:0,31)	
War. śmieszny (0 = neutralny)	-1,52	0,52	8,57	1	0,003	0,22 (0,08:0,61)	
Kontakt * war. Śmieszny	2,71	0,71	14,51	1	0,000	14,96 (3,72:60,20)	
Kontakt * war. antyspołeczny	3,93	0,75	27,34	1	0,000	50,63 (11,63:220,48)	
KROK 4							3,63
Płeć (0 – dziewcz.)	0,28	0,18	2,33	1	0,127	1,32 (0,93:1,87)	
Cybersprawstwo	-0,05	0,53	0,00	1	0,991	0,99 (0,35:2,80)	
Cyberwiktyimizacja	0,16	0,31	0,26	1	0,611	1,17 (0,64:2,13)	
Kontakt (0 – bezp.)	-2,49	0,55	20,29	1	0,000	0,08 (0,03:0,25)	
War. antyspołeczny (0 = neutralny)	-3,16	0,77	17,01	1	0,000	0,04 (0,01:0,19)	
War. śmieszny (0 = neutralny)	-1,77	0,65	7,54	1	0,006	0,17 (0,05:0,60)	
Kontakt * war. śmieszny	2,78	0,71	15,18	1	0,000	16,12 (3,98:65,18)	
Kontakt * war. antyspołeczny	4,29	0,80	29,16	1	0,000	73,12 (15,40:347,24)	
Cyberspr.*war. antyspołeczny	1,25	0,71	3,08	1	0,079	3,48 (0,87:13,97)	
Cyberspr.*war. śmieszny	0,42	0,64	0,43	1	0,511	1,52 (0,43:5,36)	

TEST	χ^2	df	p
Ocena całego modelu			
Likelihood ratio test	46,17	10	0,00
Score test	8,98	4	0,06
Goodness-of-fit test			
Hosmer & Lemeshow	4,75	8	0,78
<p>* $p < 0,05$, ** $p < 0,001$ Krok 1: Cox & Snell $R^2 = 0,04$; Nagelkerke $R^2 = 0,05$; Krok 2: Cox & Snell $R^2 = 0,04$; Nagelkerke $R^2 = 0,05$; Krok 3: Cox & Snell $R^2 = 0,16$; Nagelkerke $R^2 = 0,22$; Krok 4: Cox & Snell $R^2 = 0,19$; Nagelkerke $R^2 = 0,24$.</p>			

Tabela 5 przedstawia wyniki hierarchicznej analizy regresji logistycznej. Zaprezentowano wartości poszczególnych współczynników regresji i ilorazu szans z 95% przedziałami ufności, statystykę Walda wraz z poziomem istotności otrzymanym dla każdej zmiennej na wszystkich etapach analiz, zbiorcze statystyki dopasowania modelu i wybrane szczegółowe wskaźniki.

Poszukując najlepszego modelu pod względem predykcji, włączano kolejne zmienne w czterech krokach. Pierwszy model, uwzględniający zmienne płeć i doświadczenia cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji oraz typ kontaktu, okazał się istotny, choć moc wyjaśniająca jest marginalna (Cox & Snell $R^2 = 0,04$; Nagelkerke $R^2 = 0,05$). Jednocześnie jedynym predyktorem, który osiągał istotność (na poziomie trendu $p = 0,054$), są wcześniejsze doświadczenia sprawstwa (współczynnik ilorazu szans $OR = 1,57$).

W drugim kroku do modelu włączono treść komunikatu (wyznaczając warunki badania), zrekodowaną na potrzeby analiz, jako zmienne dummy¹³ (kategorią odniesienia czyniąc warunek neutralny). Testy dopasowania modelu rozszerzonego wskazują, że nie wyjaśnia on lepiej wariancji niż model prostszy (nieistotny Blok χ^2). Jednocześnie nie zaobserwowano przyrostu możliwości wyjaśniających modelu (Cox & Snell $R^2 = 0,04$; Nagelkerke $R^2 = 0,05$).

W kroku trzecim włączono do modelu interakcje typu kontaktu i warunków. Model trzeci zdecydowanie lepiej od poprzedniego przewiduje wybór działania, na co wskazuje zarówno istotność testów dopasowania (Blok $\chi^2 = 32,74$, $p < 0,001$), jak i znaczący wzrost statystyk dopasowania pseudo - R^2 (Cox & Snell $R^2 = 0,16$;

¹³ Zmienna mierzona na skali nominalnej lub porządkowej, której można przypisać wyłącznie wartości binarne (zero-jedynkowe), oznaczające, że zmienna albo posiada jakąś wartość, albo jej nie posiada. Utworzenie takiej zmiennej jest zabiegiem formalnym, który ma na celu umożliwienie analizy zależności pomiędzy zmiennymi mierzonymi na skali nominalnej lub porządkowej, a zmiennymi mierzonymi na skali interwałowej lub ilorazowej (<http://dobrebadania.pl/slownik-badawczy.html?b=baza&szczegolowo=617>).

Nagelkerke $R^2 = 0,22$). W modelu trzecim istotnymi predyktorami są zarówno doświadczenia wcześniejszego sprawstwa (współczynnik ilorazu szans $OR = 1,82$), jak i typ kontaktu (współczynnik ilorazu szans $OR = 0,85$). Zatem podobnie jak w badaniu I typ kontaktu online oraz wzrost częstości doświadczeń cybersprawstwa wpływa na szansę wyboru zachowania aktywnego. Istotny okazał się także wpływ obydwu warunków eksperymentalnych – zarówno antyspołeczna (współczynnik ilorazu szans $OR = 0,15$), jak i śmieszna (współczynnik ilorazu szans $OR = 0,22$) treść komunikatu zwiększa szanse na zachowanie aktywne. Wartości tych efektów są jednak marginalne i zyskują na znaczeniu dopiero przy analizie interakcji z typem kontaktu. Efekty wskazują na wzrost prawdopodobieństwa decyzji o aktywnym zachowaniu w przypadku kontaktu zapośredniczonego jednocześnie w warunkach śmiesznym (współczynnik ilorazu szans $OR = 14,96$) i antyspołecznym (współczynnik ilorazu szans $OR = 50,63$), przy czym dla treści antyspołecznej efekt jest znacznie silniejszy.

W czwartym kroku włączono do modelu interakcje warunków eksperymentalnych z doświadczeniami sprawstwa cyberprzemocy. Nie zaobserwowano istotnego wzrostu dopasowania modelu (Blok χ^2), lecz można zaobserwować marginalny wzrost mocy wyjaśniającej modelu (Cox & Snell R^2 ; Nagelkerke R^2). Pomimo braku nowych istotnych predyktorów, wartą uwagi jest interakcja warunku antyspołecznego z doświadczeniami cybersprawstwa (współczynnik ilorazu szans $OR = 3,48$), istotna jedynie na poziomie trendu ($p = 0,07$). Wskazuje to na zwiększenie szans na wybór zachowania aktywnego wraz z większymi doświadczeniami sprawcy jedynie w przypadku warunku antyspołecznego.

4.5. Podsumowanie wyników badania II

Uzyskane rezultaty ujawniły, że rodzaj kontaktu online zwiększa szanse na aktywne zachowania świadków – przede wszystkim o antyspołecznym charakterze wzmacniającym cyberprzemoc. Efekt ten okazał się znacznie silniejszy niż w warunkach konfrontacji z wiadomością o charakterze śmiesznym. Wyniki te ujawniły, że kontakt online wpływa selektywnie na nastoletnich odbiorców, generując warunki sprzyjające przede wszystkim angażowaniu się w aktywne zachowania o charakterze antyspołecznym. Warto także podkreślić nieprzypadkowy charakter tego rezultatu. W prezentowanych obu badaniach operacjonalizujących realne zachowania osób postawionych w potencjalnej sytuacji bycia świadkiem cyberprzemocy uzyskano dwukrotnie rezultat wskazujący na to, że kontakt zapośredniczony przez komputer

facylituje zachowania aktywne – w szczególności te wzmacniające cyberprzemoc. Wyniki drugiego badania pozwoliły bowiem wyeliminować możliwą interpretację (opartą jedynie na rezultatach badania I), że warunki online bardziej niż kontakt bezpośredni stymulują interaktywność – chęć bycia *always on* (Ito, Horst, Bittanti, Boyd, Stephenson, Lange i in., 2008, za: Pyżalski, 2012) i dzielenia się wiadomościami, co przejawia się tendencją do klikania „wyślij”. Kontakt zapośredniczony sprzyjał bowiem znacznie częściej wyborom zachowań aktywnych o charakterze cyberprzemocowym – wysłania kompromitujących materiałów – w porównaniu z warunkami kontrolnymi. Warunki kontaktu online wydają się zatem stanowić podatny grunt dla generowania zachowań przemocowych.

Zreplikowano ponadto rezultaty otrzymane w badaniu I, wskazujące na to, że doświadczenia cybersprawstwa zwiększają szansę wyboru aktywnego zachowania świadka wzmacniającego przemoc. Uzyskany efekt interakcyjny wskazuje na istotność tego czynnika właśnie dla zachowań o charakterze antyspołecznym. Także w tym badaniu płeć oraz doświadczenia cyberwiktyimizacji nie różnicowały szans wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc. Uzyskane rezultaty w pełni replikują zależności uzyskane w poprzednim badaniu, potwierdzając nieprzypadkowy status tych zależności.

Zaznaczyć należy także, że żaden z operacjonalizowanych warunków i sposobów korzystania z internetu nie wpływał na wybór zachowania. Także wpływ innych środowisk wychowawczych, jak rodzina czy szkoła, okazał się nieistotny. Rezultat ten koresponduje z wynikami wskazującymi na brak związku między łatwością rozmawiania z rodzicami na tematy ważne dla respondenta a doświadczaniem cyberprzemocy (Pyżalski, 2012).

Podsumowując, zachowanie świadka – inaczej niż ofiar i sprawców (np. Kirwil, 2011) – jest silniej uwarunkowane doraźnymi czynnikami sytuacyjnymi i wpływem własnych doświadczeń społecznego użytkowania nowoczesnych technologii niż formalnymi i ilościowymi aspektami korzystania z sieci. Także takie zmienne, jak rola rodziny czy szkoły, oraz zmienne demograficzne nie wpływają na zachowanie świadków. Podobny rezultat uzyskano, badając konstruktywne zachowania świadków cyberprzemocy, gdzie takie czynniki jak wiek czy płeć okazały się nieistotne. Reakcja, podobnie jak w prezentowanym badaniu, zależna była jedynie od czynników sytuacyjnych oraz najbardziej zbieżnego kontekstualnie ze zmienną zależną czynnika indywidualnego. W przypadku zachowań pomocnych była to relacja z ofiarą oraz

ogólna tendencja w kierunku prospołecznych zachowań (Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013), zaś w przypadku badanych zachowań wzmacniających przemoc jest to kontakt zapośredniczony przez komputer oraz doświadczenia cybersprawstwa.

5. Dyskusja wyników pierwszej części badań

Pierwsza część badań skupiona była na identyfikacji czynników zwiększających prawdopodobieństwo pojawienia się zachowań wzmacniających cyberprzemoc. Obydwa badania zrealizowano w analogicznym schemacie badawczym, w którym zmienną zależną było realne zachowanie. Ich celem, oprócz weryfikacji hipotez, było wypracowanie efektywnej i dostosowanej do wieku osób badanych procedury pomiaru zachowania wzmacniającego cyberprzemoc w roli świadka.

Uzyskane rezultaty mają pewne ograniczenia, przede wszystkim związane z trafnością zewnętrzną. Operacjonalizowane zachowanie nie może być traktowane jako reprezentatywne dla wszystkich form cyberprzemocy czy dla całokształtu zjawiska cyberprzemocy. Zastosowany schemat pozwala bowiem na generalizację uzyskanych wyników jedynie dla:

- określonej grupy wiekowej – adolescentów uczęszczających do szkół gimnazjalnych i pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych,
- określonej formy cyberprzemocy – przesyłaniu i publikacji kompromitujących materiałów,
- określonych narzędzi internetowych – komunikatorów internetowych i serwisów społecznościowych w ich postaci z 2007/08 roku,
- określonej roli – świadka przemocy.

Dodać należy, że dotyczy się to wszystkich prezentowanych w rozprawie badań.

Wiele badań wykazało, że zachowanie antyspołeczne online jest częstym problemem. W badaniach pierwszego etapu uzyskano różne frekwencje (38,4% respondentów w badaniu I, 49,6% w badaniu II wybrało zachowanie wzmacniające przemoc). Generalnie zakres rezultatów uzyskiwanych w badaniach zaangażowania w agresję elektroniczną młodzieży jest bardzo szeroki (Dehue, Bolman, Völlink 2008; Kraft, Wang, 2009; Vandebosch, Cleemput, 2009; Erdur-Baker, 2010; Mishna, Cook, Gadalla, Dacium Salomon, 2010; Patchin, Hinduja, 2011; Wang, Nansel, Iannotti, 2011).

Uzyskane częstości zachowań w badaniach własnych są spójne z tymi wynikami, które wskazują na wysoką częstotliwość aktów agresji online. Vandebosch i Cleemput (2009) wykazały, że frekwencje są wysokie, gdy młodzież jest pytana o konkretne antyspołeczne zachowania i akty, a zastosowana operacjonalizacja zachowania wzmacniającego przemoc miała właśnie taki charakter.

W badaniach pierwszego etapu weryfikowano wpływ zmiennych o charakterze sytuacyjnym: typu kontaktu online vs offline, publicznego vs prywatnego kontekstu przemocy, a także zmiennych o charakterze indywidualnym: doświadczeń cybersprawstwa oraz cyberwiktyimizacji. Kontrolowano także wpływ płci, zapotrzebowania na aprobatę społeczną oraz warunków i sposobu korzystania z internetu oraz środowiska rodzinnego i szkolnego.

Wyniki potwierdzają modyfikujący wpływ warunków interakcji na decyzje dotyczące rodzaju podejmowanych zachowań wobec rówieśników. Wskazują one, iż szczególnie relacje w cyberprzestrzeni generują okoliczności facylitujące angażowanie się adolescentów, będących świadkami agresji rówieśniczej, w aktywne zachowania wzmacniające przemoc. Uzyskany obraz wyników jest spójny z szeregiem zjawisk wskazujących na podobne konsekwencje komunikacji zapośredniczonej przez komputer, których wspólną cechą jest ograniczenie kontroli nad następstwami własnego funkcjonowania w relacjach społecznych i rozhamowaniem zachowania (Joinson, 1998; Wallace, 2005; Mishna, Saini, Solomon, 2009). Sprzyjają temu: efekt deindywiduacji i obniżenie odpowiedzialności (Mckenna, 2008), efekt kabiny pilota (Walrave, Heirman, 2009; Pyżalski, 2012), zjawisko wyobraźni dysocjacyjnej (Suler, 2004) oraz postrzegana anonimowość własna i partnera (Mazurek, 2006; Pyżalski, 2012). Szczególnie ta ostatnia charakterystyka wydaje się uzasadnionym wytłumaczeniem dla uzyskanego rezultatu, częstszych zachowań antyspołecznych w sieci. Uczniowie ustosunkowywali się do materiału kompromitującego nieznanego rówieśnika, zatem nieidentyfikowalność własna i anonimowość partnera w takich warunkach jest oczywista. Taki sposób operacjonalizacji koresponduje z rezultatami wskazującymi na to, że sprawcami zachowań antyspołecznych online są często osoby nieznane ofierze (Ybarra, Diener-West, Leaf, 2007; Dehue, Bolman, Völlink, 2008; Huang, Chou, 2010; Dempsey, Sulkowski, Dempsey, Storch, 2011). Poczucie anonimowości nasila się, gdy agresja jest kierowana wobec osoby nam nieznanej. Taka sytuacja była symulowana w badaniach własnych i osiągnęła w miarę zbliżone frekwencje do tych uzyskanych

w innych polskich badaniach uwzględniających aspekty anonimowości partnerów interakcji w cyberprzemocy (34% –Wojtasik, 2007; 24% – Pyżalski, 2012).

Następstwa anonimowości rozumianej w szerszym kontekście dobrze ilustrują wyniki klasycznych badań psychologicznych (m.in. Miligram 1963, 1965; Zimbardo, 1969, za: Clarke, 2005). Podobnie jak w eksperymentach kreujących warunki deindywidualizacji (zakryte twarze, bezosobowość wielkiej aglomeracji) w cyberprzestrzeni wrażenie anonimowości wywołane jest przez nieidentyfikowalność ofiary oraz osób podejmujących działanie jako sprawca lub aktywny świadek. Takie wrażenie w sieci tworzy m.in. samotne przebywanie przed ekranem komputera (Suler, 2004) oraz „swoista autonomia cyberprzestrzeni wobec rzeczywistego świata” (Mazurek, 2006, s. 87), w przypadku nastolatków – przede wszystkim w kontekście braku nadzoru osób dorosłych (Aricak, Siyahhan, Uzunhasanoglu, Saribeyoglu, Ciplak, Yilmaz i in., 2008; Dehue, Bolman, Völlink, 2008; Subrahmanyam, Greenfield, 2008; Wong, 2010). Sprawia to, że antyspołeczne zachowanie online jest mniej widoczne niż to realizowane w warunkach twarzą w twarz (Dehue, 2013). Skutkuje to tym, że poczucie anonimowości w cyberprzestrzeni sprzyja zachowaniom wzmacniającym cyberprzemoc w pewien paradoksalny sposób. Z jednej strony generuje internetowy efekt rozhamowania zachowania i wrażenie bezkarności (Willard, 2007), przez co młodzież łatwiej niż w kontakcie twarzą w twarz angażuje się w zachowania antyspołeczne w roli świadków, nie bacząc na konsekwencje swoich czynów. Z drugiej strony w tych specyficznych okolicznościach rodzi potrzebę „bycia niewidocznym” dla innych. Większa potencjalna wyrazistość negatywnego zachowania (por. efekt negatywności; Peeters, Czapiński, 1990) czyni zachowanie antyspołeczne dobrym narzędziem do osiągnięcia tego celu.

Także specyficzna obecność innego w cyberprzestrzeni może tłumaczyć częstsze, w porównaniu do relacji bezpośrednich, występowanie zachowań wspierających przemoc w roli świadka. „Osoby istnieją w Internecie w inny sposób niż w społeczeństwie realnym” (Nowak, Krejtz, 2006, s. 6), bowiem w kontakcie zapośredniczonym obecność społeczna jest znacznie mniejsza (por. Short, Williams, Christie, 1976; Zajac, 2007). Pomimo rozwoju multimediiów i coraz doskonalszego przesyłania przez internet dźwięku i obrazu zmediatyzowany kontakt nadal wykorzystuje głównie komunikację tekstową. Ograniczone możliwości przekazywania komunikatów niewerbalnych sprawiają, że niektóre znane z realnej rzeczywistości efekty generowane przez kontakt bezpośredni w kontakcie internetowym nie występują

lub przebiegają inaczej, w sposób uproszczony (Zajac, 2007). Obraz innego w realnej rzeczywistości jest także często efektem stosowania heurystyk. Niemniej wyjściowe przesłanki mają obiektywny charakter. W cyberprzestrzeni fizyczną obecność innych zastępuje interfejs komputera. Przekazywane za jego pośrednictwem wskazówki nie są ekologiczne dla umysłu ludzkiego, przystosowanego do odbioru informacji społecznych. Sprawia to, że nie są przetwarzane automatycznie, obciążają zatem zasoby poznawcze, utrudniając wartościowanie oparte o mechanizmy refleksyjne (Goleman, 2008). Specyfika nowoczesnych mediów narzuca zwięzłość i lapidarność, co zmniejsza wyrazistość obecności innej osoby w interakcji (Short, Williams, Christie, 1976; Walrave, Heirman, 2008). Taki obraz innego w sieci może sprzyjać częstszemu w porównaniu do relacji bezpośrednich zachowaniom wzmacniającym przemoc w roli świadka cyberprzemocy.

Aspekt obecności innej osoby – jako odbiorcy komunikatów antyspołecznych w cyberprzestrzeni – był analizowany także w kontekście wzmacniania przemocy o publicznym bądź prywatnym charakterze (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell Tippet, 2008). Wymiar ten okazał się istotnym predyktorem aktywnych zachowań wzmacniających przemoc w roli świadka. Prywatne warunki kreujące wrażenie większej kontroli nad doбором odbiorców, wobec których dokonuje się aktu przemocy, zwiększają szansę podjęcia negatywnych zachowań w roli jej świadka. Rezultat ten jest zgodny z innymi danymi wskazującymi na to, że precyzyjnie dobrana grupa docelowa – pochwalających zaangażowanie w zachowania ryzykowne – stwarza bezpieczne warunki zapewniające większe poczucie bezkarności (Williams, Guerra, 2007; Pyżalski, 2012; Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). Takie gwarancje daje spójność i nieprzepuszczalność małych grup oraz wyrazistość norm i standardów grupowych dających przyzwolenie na ujawnianie negatywnych społecznie zachowań (Brown, 2006). Prywatna komunikacja wiąże się ponadto z wyższą nieidentyfikowalnością własną. Cyberprzemoc realizowana w takich warunkach ma większe szanse pozostać niezauważoną przez dorosłych, którzy mogliby wyciągnąć konsekwencje z takiej sytuacji (Arıcak, Siyahhan, Uzunhasanoglu, Saribeyoglu, Ciplak, Yilmaz i in., 2008; Dehue, Bolman, Völlink, 2008; Walrave, Heirman, 2011). Natomiast warunki publiczne w większym stopniu aktywizują normy społeczne zakazujące szkodenia innym oraz aktualizują perspektywę potencjalnej kary za jej przekroczenie (Wicklund, 1975).

Poza czynnikami o charakterze sytuacyjnym uzyskane rezultaty wskazały także na znaczenie czynników indywidualnych modyfikujących częstość angażowania się w zachowania wzmacniające cyberprzemoc.

W świetle uzyskanych wyników płeć nie ma wpływu na antyspołeczne zachowania świadków. W danych odnoszących się do znaczenia płci w kontekście agresji online brak jest jednoznacznych ustaleń. Niektóre są zgodne z uzyskanymi wynikami, wskazując na brak znaczenia tego czynnika (Ybarra, Mitchell, 2004; Raskauskas, Stoltz, 2007; Slonje, Smith, 2007; Williams, Guerra, 2007; Hinduja, Patchin, 2008; Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). Różnice metod pomiaru (kwestionariuszowych vs eksperymentalnych) oraz rodzaju operacjonalizowanych ról (ofiara vs sprawca vs świadek) sprawiają jednak, że otrzymane wyniki nie do końca są porównywalne.

Doświadczenia indywidualne związane z byciem sprawcą cyberprzemocy okazały się związane z angażowaniem się w zachowania wzmacniające cyberprzemoc w roli świadka. Uzyskany rezultat, zreplikowany w dwóch badaniach własnych, koresponduje z wynikami zebranymi przy użyciu metod kwestionariuszowych w innych badaniach (Ybarra, Mitchell, 2004; Kowalski, Limber, Agatston, 2010; Pyżalski, 2012). Zaznaczyć należy, że zastosowana w badaniach własnych konstrukcja wskaźnika doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji nakłada pewne ograniczenia. Uśrednione częstości cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji – pozwalają mówić raczej o ogólnym kontakcie z różnymi kategoriami elektronicznej przemocy i agresji rówieśniczej niż o czystym cyberbullyingu.

Uzyskane wyniki wskazujące na znaczenie cybersprawstwa możemy interpretować na kilka sposobów. Po pierwsze, jako przejaw stałej, nasilonej tendencji do zachowań antyspołecznych u niektórych adolescentów – niezależnie od typu kontaktu. Na rzecz takiej interpretacji mogą przemawiać wyniki badań wskazujące na korelację sprawstwa cyberprzemocy z innymi zachowaniami antyspołecznymi, m.in. niszczeniem mienia czy spożywaniem alkoholu i paleniem papierosów przez młodzież (Ybarra, Mitchell, 2004). Po drugie, teoria społecznego uczenia się (Bandura, 1973; 1986) oferuje interpretację uzyskanej zależności jako efektu specyficznego treningu „bycia sprawcą” w sieci. Danych na rzecz tego argumentu dostarczają np. badania dotyczące zależności między grami online, a agresją (Espinosa, Clemente, 2013). Konsekwencje takiego treningu są szczególnie niepokojące, gdyż zgodnie z uzyskanymi wynikami własnymi mogą nasilać zachowania agresywne

niezależnie od typu kontaktu online czy offline. Innymi słowy, doświadczenia związane z dokuczaniem komuś poprzez agresję online generalizują się na sytuacje przemocowych działań inicjowanych przez inne osoby także w innych przestrzeniach społecznego funkcjonowania. Jest to szczególnie istotne w zestawieniu ze wskazaniem, że agresja w dzieciństwie jest jednym z najsilniejszych predyktorów agresji w dorosłości (Broidy, Nagin, Tremblay, Bates, Brame, Dodge i in. 2003). Wreszcie związki między doświadczeniami sprawstwa i wzmacniania cyberprzemocy mogą być interpretowane w kategoriach uczenia się norm. Naturalna tendencja do testowania granic zasad moralnych (Erickson, 1968; Kohlberg, 1976) utrudnia dbanie o uczucia innych w sieci, sprzyja utrwalaniu normy, że przemoc elektroniczna jest zjawiskiem normalnym i powszechnie akceptowanym, stylem regulacji relacji. Taka norma sankcjonuje zarówno sprawstwo, jak i wzmacnianie cyberprzemocy w roli jej świadka (Pyżalski, 2012).

Zgodnie z niektórymi, nowszymi wynikami badań nad relacjami między rolami w cyberprzemocy (Raskauskas, Stoltz, 2007; Slonje, Smith, 2008; Vandebosch, Cleemput, 2009; Sticca, Ruggieri, Alsaker, Perren, 2013) doświadczenia cyberwiktymizacji okazały się nieistotne dla zwiększania antyspołecznych zachowań w sieci. Doświadczenia bycia ofiarą cyberprzemocy nie podwyższają szans na zachowanie wzmacniające przemoc w roli jej świadka. Taki obraz wyników przemawia za tym, że doświadczenia z cyberprzemocą nie są monolityczne, ale w zależności od perspektywy, w jakiej stają się udziałem podmiotu, odmiennie regulują ustosunkowania. Na bardziej złożony obraz relacji cyberwiktymizacji i cybersprawstwa wskazują także badania podłużne (Sticca, Ruggieri, Alsaker, Perren, 2013). Sugeruje to podjęcie bardziej wnikliwych badań nad znaczeniem bycia sprawcą i ofiarą cyberprzemocy. Istotnym wydaje się ustalenie mechanizmów odpowiadających za ujawnianie się konsekwencji doświadczeń cyberprzemocy w każdej z perspektyw. Być może doświadczenie cyberwiktymizacji czyni bardziej dostępną perspektywę innej osoby w sytuacji analogicznej. Hipoteza większej dostępności perspektywy innego odwołująca się do mechanizmu generalizacji Ja (Szuster, Borodo, 2011), specyficznie u ofiar cyberprzemocy, wydaje się prawdopodobnym wyjaśnieniem uzyskanego wyniku. Wsparciem dla takiej interpretacji są rezultaty badań wskazujące na zbawienny wpływ sytuacyjnej aktywizacji perspektywy innego (Galinsky, Moskowitz, 2000) w ograniczaniu antyspołecznych zachowań młodzieży, w tym prześladowania

w szkołach (Chalmers, Townsend, 1990; Chandler, 1973). Wymaga to jednak dalszej eksploracji badawczej.

Komentując uzyskane rezultaty, nie można pominąć istotnej okoliczności, jaką jest specyfika próby objętej badaniami. Zainteresowanie młodzieżą gimnazjalną w okresie adolescencji nie jest przypadkowe. Badania wskazują bowiem na to, że rola, jaką odgrywa internet w życiu tej największej grupy współczesnych użytkowników sieci, jest szczególna (Szmigielska, 2008; 2009). Ponadto ze względu na aplikacyjny aspekt badań uwzględniający możliwość opracowania na podstawie ich rezultatów programów oddziaływań profilaktycznych, grupa gimnazjalistów ma szanse na systemowe objęcie takimi działaniami. Wreszcie uzyskane wyniki można traktować także jako rezultat interakcji cech cyberprzestrzeni i właściwości okresu rozwojowego.

Psychologia zgromadziła wiele dowodów na to, że okres adolescencji jest szczególnym etapem rozwojowym, w którym nabywanie nowych zdolności, tj. ograniczanie egocentryzmu, wzrost zdolności decentracji (Piaget, 1966), wzrost trafności antycypacji oczekiwań i zachowań innych, odraczenie wzmocnień, podejmowanie refleksji nad sobą i własnym zachowaniem (Hoffman, 2000; Jarymowicz, 2008), dowolne kierowanie własnym zachowaniem niezależnie od obecności autorytetu, ograniczenie relatywizmu moralnego (Kohlberg, 1976), kształtowanie zachowań na podstawie antycypacji wzmocnień wewnętrznych – choć potencjalnie już osiągalne, nader często nie ma wpływu na funkcjonowanie. Związane jest to z długotrwałym procesem dojrzewania systemu nerwowego i wskazywaną (m.in. przez Golemana, 2008) dysproporcją pomiędzy neurologicznymi mechanizmami kontrolującymi (hamującymi) a impulsywnością. Znacząca w tym kontekście jest trudność w odraczeniu reakcji. Ważna jest także kwestia rozwoju moralnego, a w szczególności kształtowania norm. Etap ich interioryzacji nie jest jeszcze u adolescentów zakończony. Kierowanie się normami społecznymi przez młodzież bywa także ograniczane niedostatkiem motywacji oraz przemożnym wpływem wszechobecnego autorytetu – grupy rówieśniczej, której obecność w cyberprzestrzeni jest bardzo znacząca.

Rola mediów jako czynnika utrudniającego realizację takich zadań rozwojowych jest ujęta w hipotezie społecznej niekompetencji (Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger, Wright, 2001; Lemmens, Valkenburg, Peter, 2009; 2011), zgodnie z którą funkcjonowanie w sieci zabiera czas potrzebny na inne działania społeczne wpływające na rozwój poznawczy.

Swoista obligacja do aktywnych form zachowania – jak wskazują uzyskane rezultaty – nasila się w kontakcie online. Ponadto „pewne cechy oprogramowania komputera stymulują impulsywność” (Wallace, 2005, s. 168), i tak charakterystyczną dla okresu rozwojowego badanej grupy. Ta okoliczność dobrze tłumaczy uzyskany rezultat badania drugiego, wskazujący na to, że w warunkach zmediatyzowanego kontaktu zwiększa się aktywna forma zachowania. Oznacza to, że impuls „wyślij” dominuje w sieci i przede wszystkim wśród młodzieży. Jest on jedyną alternatywą dla zachowania biernego. Inaczej niż w kontakcie bezpośrednim, gdzie inne formy, np. manipulacja dystansem, wokalizacją czy kontaktem wzrokowym, kanalizują impulsywność. Należy jednak zaznaczyć, że ta impulsywność dotyczy przede wszystkim wiadomości o charakterze antyspołecznym.

Wyniki badania pokazują, iż równoległą, coraz bardziej znaczącą, współczesną areną agresji rówieśniczej, zachowań ryzykownych i społecznie nieaprobowanych staje się cyberprzestrzeń. W tym kontekście bardzo ważne jest stwierdzenie profesor Barbary Szmigielskiej (2009, s.8), „aby internauta (zwłaszcza młody) nie był pozostawiony w tym środowisku bez realnego wychowawcy”. Pewnym antidotum na szerzącą się przemoc w internecie wydaje się obecność konkretnych „kierunkowskazów zachowań”. Może nim być aktywizacja świadomości, że po drugiej stronie, w sytuacji komunikacji zapośredniczonej przez komputer, znajduje się człowiek. Najbardziej naturalnym procesem aktywizującym obecność innej osoby jest empatia.

CZĘŚĆ DRUGA – Czynniki ograniczające cyberprzemoc

1. Kontekst teoretyczny

Opisana w części pierwszej rzeczywistość online sprzyjająca poczuciu nieidentyfikowalności, którą cechuje ograniczona dostępność do informacji na temat uczestnika interakcji oraz znikoma ilość informacji zwrotnych na temat konsekwencji własnych działań w cyberprzestrzeni, okazała się sprzyjać podejmowaniu zachowań wzmacniających cyberprzemoc wśród świadków. Jak zatem można ograniczać zachowania antyspołeczne świadków w cyberprzestrzeni? Poszukując czynników psychologicznych ograniczających cyberprzemoc świadków, skoncentrowano się na zjawisku empatii.

1.1. Empatia

Fenomen empatii od początku psychologii jako nauki stanowi przedmiot zainteresowań (McDougall, 1908). Koncentrowano się na różnych jego aspektach: wyznacznikach definicyjnych, co jest, a co nie jest empatią (Singer, De Vignemont, 2006), rodzaju odczuwanych emocji (takich samych, spójnych vs odmiennych od obserwowanej u innej osoby – Davis, 1996), na jej charakterze: automatycznym vs modulowanym, świadomym vs nieświadomym, (Singer, De Vignemont, 2006), poznawczym vs afektywnym (Hoffman, 2000), czy wreszcie tym, co stanowi podłoże empatii.

Definicja empatii jako „reakcji afektywnej bardziej odpowiadającej cudzej niż własnej sytuacji” (Hoffman, 1987, s. 281) dobrze oddaje istotę tego złożonego zjawiska. Inni autorzy określają empatię jako zdolność do postrzegania, rozpoznawania i współodczuwania stanów emocjonalnych innych osób (Singer, De Vignemont, 2006). Wskazuje się różną modalność afektu przeżywanego przez obserwatora w rezultacie aktywizacji empatii: jako odczuwanie (1) jakichkolwiek emocji, (2) takich samych emocji, jakie przeżywa druga osoba oraz (3) zastępczych emocji, zgodnych, choć niekoniecznie tożsamy z emocjami innej osoby (Batson, 1991).

Zainteresowanie cyberprzemocą u adolescentów koncentruje się na rozwojowym aspekcie empatii (Hoffman, 2000). W tym ujęciu traktowana jest jako kontinuum,

którego krańce wyznaczone są empatią afektywną i poznawczą. Wiele wskazuje na to, że odmienne mechanizmy psychologiczne i neurologiczne regulują aktywizację empatii afektywnej i poznawczej (Jankowiak-Siuda, Siemieniuk, Grabowska, 2009).

Rozwojowo wcześniejsza jest empatia afektywna. Definiowana jako zdolność do odczuwania stanów innych (Eisenberg, 2000; Hoffman 2000) ma charakter podstawowy i analogiczny wobec treści afektywnych odbieranych bodźców. Podstawą tej odmiany empatii jest wrodzona zdolność afektywnego reagowania w zetknięciu z innymi. Traktowana jest jako właściwość wrodzona bądź powstająca na bardzo wczesnych etapach ontogenezy. Nie wymaga szczególnej aktywności – wystarczy dostrzeżenie sytuacji. Mechanizmy aktywizacji empatycznego pobudzenia nie angażują złożonych procesów uczenia się. Operują na zasadzie prostych skojarzeń (Hoffman, 1998), wykorzystując zjawisko mimikry motorycznej, klasycznego warunkowania i bezpośredniego kojarzenia cech ofiary lub jej sytuacji z własną przeszłością. W przypadku empatii afektywnej prawdopodobnie dochodzi do przetwarzania informacji drogą dół–góra (*bottom-up*).

Neuronalną podstawę empatii afektywnej stanowią wyspecjalizowane grupy neuronów zlokalizowane w tylnej bruździe skroniowej płatów mózgowych i ciele migdałowatym (Davis, 1996). Wskazuje się także, że w proces empatii afektywnej może być zaangażowany układ neuronów lustrzanych (Bauer, 2008). Najwięcej wyników potwierdzających istnienie afektywnego odzwierciedlenia pochodzi z badań nad empatią bólu (m.in. Singer, Seymour, O’Doherty, 2004; 2006; Avenanti, Buetti, Galati, Aglioti, 2005; Avenanti, Minio-Paluello, Bufalari, 2006; Botvinick, Jha, Bylsma, Fabian, Solomon, Prkachin, 2005; Jackson, Von Eye, Biocca, Barbatsis, Zhao, Fitzgerald, 2006; Morrison, Peelen, Downing 2007). Preston i De Waal (2002) opisali model percepcji-aktywacji (*perception-action*), w którym obserwowanie innej osoby aktywuje automatycznie szlaki neuronalne odpowiadające za reprezentacje stanów afektywnych osoby obserwowanej. Owe reprezentacje umożliwiają rozpoznanie emocji u innych i wyrażenie ich za pomocą gestów bądź też wyrazów twarzy. Tak więc to wspólne afektywne szlaki neuronalne pozwalają wyjaśnić, w jaki sposób emocje innych możemy odczuć jak nasze własne (Singer, De Vignemont, 2006).

W miarę rozwoju reakcja na sytuację innej osoby w coraz większym stopniu uwarunkowana jest czynnikami poznawczymi – w ten sposób kształtuje się empatia poznawcza. Określana jako zdolność rozumienia przekonań, uczuć i zamiarów innych (Decety, Jackson, 2004) angażuje bardziej złożone procesy poznawcze

(Hoffman, 2000). Generuje zdolność abstrahowania od konkretnej czy bezpośrednio dostępnej sytuacji. Kształtuje także umiejętność antycypacji konsekwencji własnych zachowań dla innych (Szuster, 2005), w tym także tych o charakterze agresywnym. Jest źródłem afektu, ale o innym, postpoznawczym charakterze. Jej rozwój związany jest z formowaniem coraz to bardziej złożonej i zaawansowanej poznawczo świadomości innych, przejawiającej się stopniowym uświadamianiem sobie, że inni funkcjonują jako odrębne od Ja jednostki, a także mają własne (inne niż podmiot) poglądy i doświadczenia (Szuster, 2005, 2008; Szuster, Rutkowska, 2011). Mechanizmy psychologiczne odpowiadające za rozwój empatii poznawczej to warunkowanie klasyczne, warunkowanie bezpośrednie, skojarzenie zapośredniczone językiem.

Na poziomie neuronalnym za jej aktywizację odpowiada tzw. droga góra–dół (*top-down*) przetwarzania informacji, którą wyznaczają odmienne szlaki neuronalne niż w przypadku empatii afektywnej, głównie obszary kory przedczołowej (Miller, Cohen 2001). Ich aktywizacja (gdy próbujemy zrozumieć, co czują inni) wyhamowuje autonomiczne i somatyczne szlaki neuronalne odpowiadające za współodczuwanie stanu emocjonalnego innych – empatię afektywną. Użycie metod neuroobrazowania pokazuje, że w czasie gdy osoba jest proszona o wyobrażanie sobie, jakie intencje czy pragnienia mają inni, dochodzi do aktywacji głównie w korze przedczołowej przyśrodkowej, styku skroniowo-ciemieniowym, zakręcie skroniowym środkowym (STS) i biegunie płata skroniowego (Jankowiak-Siuda, Siemieniuk, Grabowska, 2009).

Aktywizacja obu rodzajów empatii afektywnej i poznawczej, mimo zaangażowania odmiennych mechanizmów neurologicznych i psychologicznych, modyfikuje ludzkie zachowania, ograniczając zachowania agresywne.

1.2. Empatia jako czynnik ograniczający agresję i przemoc w kontakcie bezpośrednim i w cyberprzestrzeni

Spółeczna rola była bodaj najczęściej podkreślanym aspektem empatii. Wiązano ją z poczuciem moralności, altruizmem, sprawiedliwością, zachowaniem prospołecznym i współpracą (Batson, Shaw, 1991; Hoffman, 2000; Eisenberg, Morris, 2001), wskazując także na negatywny związek zachowań antyspołecznych i empatii (Jolliffe, Farrington, 2004). Rezultaty licznych badań ukazują korzyści płynące z empatii. Jej aktywizacja prowadzi do ograniczenia zachowań agresywnych,

zwiększenia współpracy w sytuacjach konfliktowych (Batson, Ahmad, 2001), upożytywnienia postaw wobec członków grup napiętnowanych – chorych na AIDS, bezdomnych, przestępców (Batson, 1997; Clore, Jeffrey, 1972) i przedstawicieli grup mniejszościowych (Vescio, Sechrist, Paolucci, 2003), zwiększonej tendencji do niesienia pomocy (Eisenberg, Miller, 1987). Dzieje się tak w wyniku wzmocnienia przez aktywizację empatii wrażliwości na potrzeby innych, skłaniając do rozważenia długoterminowych konsekwencji pomocy i czyniąc ją mniej zależną od wpływu doraźnych czynników sytuacyjnych (Batson, Dyck, Brandt, Batson, Powell, 1988; Szuster, Rutkowska, 2011).

Empatia, w szczególności rozumiana jako dyspozycja osobowościowa, jest negatywnie związana zarówno z agresją, przemocą, jak i zachowaniami antyspołecznymi (Miller, Eisenberg, 1988; Jolliffe, Farrington, 2004). Poznawcze, jak i afektywne komponenty empatii okazały się ograniczać zachowania agresywne (Jolliffe, Farrington, 2004), np. reagowanie empatią bądź jej brak dobrze przewidywało ryzyko fizycznego znęcania się matki nad dzieckiem. Relacjonowanie własnego cierpienia oraz uczucia wrogości w sytuacji obserwacji płaczu niemowlęcia dominowało w grupie matek o wysokim ryzyku znęcania się (Schewe, O'Donohue, 1993).

W badaniach dotyczących specyficznie przemocy w cyberprzestrzeni wykazano, iż sprawców cyberprzemocy charakteryzuje niższy poziom dyspozycyjnej empatii poznawczej wobec potencjalnych ofiar w porównaniu do osób niebędących sprawcami cyberprzemocy (Steffgen, 2007; 2009; Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012).

Badania empatii u dzieci i młodzieży ujawniły liczne zależności z agresją i przemocą. Wielokrotnie podkreślano znaczenie empatii w ograniczaniu skłonności do wykroczeń i sprawstwa przemocy rówieśniczej (Davis, 1996). Istnieją mocne dowody na związek antyspołecznych zachowań z niskim poziomem empatii (Jolliffe, Farrington, 2004). Ponadto wskazuje się na istnienie słabej ujemnej zależności pomiędzy ogólnymi skłonnościami empatycznymi a angażowaniem się w tradycyjny bullying (Endresen, Olweus, 2001; Ahmed, Braithwaite, 2004; Jolliffe, Farrington, 2006; Correia, Dalbert, 2008), także w perspektywie długofalowej (Olweus, 1993). Uwzględniając zróżnicowanie empatii na afektywną i poznawczą, tylko empatia afektywna okazuje się wpływać na bullying tradycyjny (Caravita, Di Blasio, Salmivalli, 2009; Jolliffe, Farrington, 2011). Oznacza to, że sprawcy przemocy dzieląc emocje ofiary, nie są w stanie w pełni zrozumieć jej doświadczeń (Sutton, Smith,

Swettenham, 1999). W odniesieniu do cyberprzemocy wykazano natomiast, że zarówno poziom empatii globalnej (Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012), afektywnej, jak i poznawczej jest związany z cyberprzemocą (Ang, Goh, 2010; Schultze-Krumbholz, Scheithauer, 2009). Związki cyberprzemocy z różnymi rodzajami empatii wyjaśniają pośrednio wyniki wskazujące na występowanie zachowań agresywnych i problemów z kontrolą emocjonalną u osób uwikłanych w cyberbullying, zarówno z perspektywy ofiar, jak i sprawców (Völlink, Bolman, Dehue, Jacobs, 2013).

Rezultaty badań wskazują, że indukowanie oddziaływań aktywizujących empatię w triadzie: sprawca, ofiara i świadek, ogranicza rozmiary doświadczanej przez dzieci w szkole agresji (Fonagy, Twemlow, Vernberg, Nelson, Dill, Little i in. 2009). Nacisk położony właśnie na rolę świadków w procesie przemocy rówieśniczej okazał się skutecznie zmieniać jej postrzeganie i w efekcie ograniczać jej występowanie. Potwierdzają to dane porównujące skalę przemocy w szkołach stosujących różne programy. Źródłem tej zmiany jest rodzaj metadoświadczenia, które czyni bardziej dostępną wiedzę (na poziomie mniej lub bardziej świadomym) o możliwych mechanizmach nasilających przemoc agresora indukowanych zachowaniami świadków. Edukacja świadków przemocy okazała się istotnie zmieniać postawę polegającą na odrzuceniu odpowiedzialności podejmowaniu niejawnej decyzji, o dystansowaniu się wobec tego, czego doświadcza agresor i ofiara. Kluczową w tym procesie zmiany była koncentracja na potrzebie rozumienia i odczuwania – a nie tylko reagowania na sytuację przemocy. Taka forma oddziaływania skutkowała większą empatią w stosunku do ofiar i mniejszym przyzwoleniem na agresję (ibidem).

Rolę empatii jako mechanizmu modyfikującego ustosunkowania świadków względem ofiar potwierdzają także rezultaty wskazujące, że dzieci o ograniczonej zdolności do reagowania empatią i angażowania się w zachowania prospołeczne (Endresen, Olweus, 2001; Thornberg, 2007; Salmivalli, 2010) rzadziej wspierają ofiary. Podobne zależności wykazano także dla elektronicznej przemocy rówieśniczej. W badaniu z udziałem 156 czeskich nastolatków stwierdzono, że głównymi predyktorami zachowań pomocnych świadka względem ofiary była skłonność do angażowania się w zachowania prospołeczne oraz doświadczanie negatywnych emocji sytuacji obserwacji przemocy (Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). Inhibitorem pomocnej reakcji w sieci okazała się natomiast pozytywna relacja ze sprawcą (Lodge, Frydenberg, 2005; Oh, Hazler, 2009; Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). Dane te dodatkowo potwierdza, wskazywane w części

pierwszej, znaczenie wspólnych przekonań pochwalających przemoc – sprawców i świadków – dla eskalacji zjawiska (Pyżalski, 2012).

Podsumowując, przywołane ustalenia empiryczne wskazujące na znaczenie empatii dla ograniczenia negatywnych społecznie zachowań w obszarze bezpośrednich relacji, jak i te odnoszące się wprost do zjawiska cyberprzemocy są przesłanką uznania empatii afektywnej i poznawczej za ważny wymiar potencjalnie ograniczający cyberprzemoc także w odniesieniu do zachowań świadków.

1.3. Empatia afektywna a cyberprzemoc

Dobroczynna rola empatii modyfikującej zachowania przemocowe wydaje się mieć pewne ograniczenia w kontakcie zmediatyzowanym. W szczególności dotyczy to świadków cyberprzemocy. Specyfiką agresji w cyberprzestrzeni jest bowiem to, że publiczność nie widzi reakcji emocjonalnych ofiary (Heirman, Walrave, 2008; Slojne, Smith, 2008). Takie warunki, ograniczając informacje zwrotne, sprzyjają niewłaściwym interpretacjom wiadomości (Vandebosch, Cleemput, 2009). To z kolei może hamować reagowanie empatią afektywną, której automatyczny, mimowolny i bezwarunkowy charakter warunkowany jest obecnością bezpośrednio dostępnych podmiotowi bodźców społecznych. Przesłanki natury neurobiologicznej mówią, że brak wskazówek pochodzących od żywych modeli – biologicznych aktorów występujących w naturalnych relacjach międzyludzkich – ogranicza aktywizowanie struktur mózgu odpowiedzialnych za rozumienie znaczenia swoich działań dla innych (Bauer, 2008). Takie warunki kreuje cyberprzestrzeń.

Ponadto świadkowi zazwyczaj nie jest dostępna informacja, ile osób (innych dzieci) stanowi widownię dla aktów rówieśniczej przemocy w cyberprzestrzeni (Boyd, 2007; Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). Takie warunki mogą prowadzić do efektu widza, a w konsekwencji uruchamiać na poziomie motywacji rozproszenie odpowiedzialności, która hamuje zachowania pomocne (Latané, Darley, 1970; Thornberg, 2007), bez względu na wiedzę o tym, czy ktoś inny interweniuje. Sama świadomość obecności większej liczby innych osób sprawia, że potencjalnie odczuwana zasadność interwencji atrybuowana innym, rozkładając się na wiele osób, sprzyja rozproszeniu odpowiedzialności. Ten efekt może wystąpić nawet wtedy, gdy dzieci są same przed ekranami komputerów, ponieważ towarzyszyć im

może świadomość obecności dziesiątków innych widzów (Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013).

Nie tylko emocje ofiar pozostają niewidoczne dla świadków – także emocjonalne reagowanie świadków dla osób będących obiektem cyberbullyingu pozostaje niewidoczne. Sprawia to, że nawet pojedyncze kliknięcie prowadzące do wysłania wiadomości czy jednorazowe odwiedzenie strony, która zawiera treści o charakterze cyberprzemocy, stanowi faktyczny akt wspierania cyberprzemocy, podczas gdy rzeczywista reakcja świadka na cierpienie ofiary za ekranem (np. dezaprobaty) pozostaje niewidoczna (ibidem). Warunki, jakie kreuje cyberprzestrzeń, znacząco utrudniają trafne odczytanie intencji nadawcy (Vandebosch, Cleemput, 2009).

Podsumowując, choć w cyberprzestrzeni nawiązywane są relacje społeczne, to ich specyfika polega na tym, że dostępność bodźców, które w naturalnej relacji automatycznie generują empatię afektywną, jest ograniczona. W związku z tą charakterystyką kontaktu zmediatyzowanego istotne wydają się postulaty aktywizacji empatii w kontakcie online (Völlink, Bolman, Dehue, Jacobs, 2013). Postanowiono sprawdzić efektywność takich oddziaływań w odniesieniu do przemocy elektronicznej. Oczekiwano, że obecność bodźców, które aktywizują empatię afektywną, ograniczy zachowania wspierające cyberprzemoc u świadków.

1.4. Empatia poznawcza a cyberprzemoc

W miarę rozwoju reakcja na sytuację innej osoby w coraz większym stopniu uwarunkowana jest czynnikami poznawczymi. Jest to istotne ze względu na specyfikę kontaktu internetowego, gdzie uboga ilość łatwo interpretowalnych i bezpośrednich komunikatów, zawierających informacje zwrotne o samopoczuciu i intencjach drugiej osoby, ogranicza możliwość aktywizowania neuronalnych podstaw empatii afektywnej – neuronów lustrzanych – wzbudzanych w warunkach obserwowania zachowania innej osoby (Singer, De Vignemont, 2006). Choć brak jest bezpośredniego wsparcia empirycznego, podkreśla się, że specyfika kontaktu internetowego generuje warunki ograniczające możliwości aktywizacji empatii u sprawców cyberprzemocy wobec ofiar w porównaniu do sprawców przemocy w kontakcie bezpośrednim (Steffgen, 2009).

Brak dostępu do wskazówek aktywizujących empatię afektywną znacząco ogranicza jej regulacyjną rolę. W takich warunkach empatia poznawcza wydaje się

bardziej adekwatną naturalną zaporą dla agresji, generując zdolność abstrahowania od bezpośrednio dostępnej sytuacji, a także – co najważniejsze – umiejętność antycypacji konsekwencji własnych zachowań, w tym agresywnych, wobec innych. Zaawansowane możliwości poznawcze uniezależniają powstanie pobudzenia empatycznego od bezpośredniego kontaktu z inną osobą. Wszystko, czego potrzebuje obserwator, to uświadomienie sobie tego, czego doświadcza inna osoba.

Najbardziej zaawansowane, dojrzałe poznawczo mechanizmy wzbudzania empatii to przyjmowanie perspektywy innego (Davis, 1996) i przyjmowanie roli. Oba angażują abstrakcyjne myślenie. Ich aktywizacja wymaga od obserwatora podjęcia świadomego wysiłku w celu wyobrażenia sobie własnego samopoczucia w analogicznej sytuacji (Hoffman, 2000). Badania dowodzą znaczenia przyjmowania roli (Davis, 1996) dla kształtowania pozytywnych relacji społecznych, w szczególności zachowań prospołecznych i altruistycznych (Batson, 1991; Eisenberg, Fabes, Carlo, Speer, Switzer, Karbon i in., 1993; Davis, 1996), jak i ograniczania negatywnych, tj. redukcji uprzedzeń (Galinsky, Ku, Wang, 2005) czy wzrostu tolerancji wobec grup stygmatyzowanych (Clare, Jeffrey, 1972; Batson, 1997; Davis, 2001).

Znaczenia zdolności przyjmowania perspektywy dla ograniczenia zachowań antyspołecznych i skłonności do wykroczeń wśród adolescentów dowiedziono w szeregu badań (Flavell, Botkin, Fry, Wright, Jarvis, 1968; Rothenberg, 1974; Jurkovic, Prentice, 1977; Ellis, 1982). Ponadto przyjmowanie perspektywy odgrywa ważną rolę w unikaniu i skutecznym rozwiązywaniu konfliktów (Davis, Krauss, 1991; za: Davis, 2001). Pośrednich dowodów na rzecz modyfikującej roli tej formy empatii w zakresie wspierania cyberprzemocy przez świadków dostarczają także badania nad ustosunkowaniami wobec stygmatyzowanych grup (Underwood, Briggs, 1980; Sheehan, Lennon, McDevitt, 1989). Ofiary przemocy (w tym cyberprzemocy) bardzo często są postrzegane jako inne i gorsze, stanowią obiekt uprzedzeń i dyskryminacji. W badaniach tych wykazano, że empatia poznawcza jest powiązana z bardziej tolerancyjną postawą wobec przedstawicieli odmiennych grup społecznych.

U podłoża efektywności tej formy oddziaływania leży zapewne kilka mechanizmów pośredniczących. Wskazuje się m.in. na swoiste poszerzanie obszaru Ja w konsekwencji koncentracji na innej osobie (Szuster, 2005; 2008). Inny jest wówczas włączany, asymilowany w obszar Ja, a konsekwencji traktowany tak jak własna osoba (Aron, Shohamy, Clark, Myers, Gluck, Poldrack, 2004). Innym prawdopodobnym mechanizmem odpowiedzialnym za pozytywne skutki przyjmowania perspektywy jest

ograniczenie lęku przed innymi (Galinsky, Moskowitz, 2000). Sprzyja to weryfikacji stereotypowego obrazu innego jako gorszego, czyniąc ustosunkowania raczej efektem doświadczeń, a nie wyobrażeń pochodnych od kategoryzacji. Przekraczanie własnej perspektywy, kształtowanie zdolności centracji na innych sprzyja rozumieniu, a w konsekwencji większemu uwzględnianiu potrzeb innych (Underwood, Moore, 1982; Davis, 2001) oraz większej otwartości ograniczającej negatywne ustosunkowania (Górecka, Szuster, 2011; Szuster, Wojnarowska, Wieteska, 2012). Dlatego też kształtowanie umiejętności przyjmowania perspektywy jako metody aktywizacji empatii jest elementem licznych programów terapeutycznych (np. Chandler, 1973; Chalmers, Townsend, 1990; Olweus, 1993). Okazały się one skuteczne m.in. w zwiększaniu skłonności do zachowań altruistycznych, ograniczaniu zjawiska prześladowania w szkołach czy zmniejszenia poziomu zaburzeń zachowania (Webster-Stratton, Hammond, 1997).

Większość badań potwierdza efektywność empatii mierzonej bezpośrednio po jej aktywizacji, np. w zadaniu przyjmowania perspektywy (Batson, 1991; Eisenberg, Fabes, Carlo, Speer, Switzer, Karbon, 1993). Znacząco mniej wiadomo o jej efektywności, gdy aktywizacja empatii i pomiar zachowania są rozdzielone w czasie. Warto bowiem zauważyć, że bez względu na to, czy mamy do czynienia z empatią afektywną, czy poznawczą, zawsze bodźcem ją aktywizującym jest jakaś reprezentacja sytuacji czy innej osoby. Bezpośrednia, konkretna – odnoszona do własnych standardów afektywnych w przypadku empatii afektywnej. Wyobrażona, zapośredniczona przez język, odnoszona do standardów poznawczych odzwierciedlających stany innych ludzi, nie własne – w przypadku empatii poznawczej. O ile empatia afektywna ze swej natury jest bezpośrednio związana z daną sytuacją, ma więc charakter doraźny i krótkotrwały, to możliwości regulacyjne empatii poznawczej wydają się transsytuacyjne (Hoffman, 1998).

Proces przyjmowania perspektywy – uruchamiającej empatię – może dotyczyć poznawczej koncentracji na afektywnych stanach innej osoby, jak i na jej zachowaniach (De Waal, 2008). Dotyczy to zarówno realnych i wirtualnych warunków społecznych.

1.4.1. Przyjmowanie perspektywy innego – koncentracja na emocjach a cyberprzemoc

Jednym z przejawów procesu przyjmowania perspektywy innego jest koncentracja na emocjach. W efekcie pojawia się reakcja afektywna zbliżona do reakcji obserwowanego, ale z nią nietożsama. Jej analogiczny charakter jest pochodny od skojarzeń z własnymi przeżyciami w przeszłości i towarzyszącymi im emocjami (Hoffman, 1998). Jest zarazem przejawem motywacji do zrozumienia innej osoby poprzez wyobrażenie sobie jej punktu widzenia. Koncentruje uwagę na perspektywie innego, generując empatyczną troskę – afekt o postpoznawczym charakterze (Batson, 1991). „Możliwość lub chęć przyjęcia cudzej perspektywy, zwłaszcza w sytuacji potencjalnie konfliktowej, prowadzi do zrozumienia położenia obserwowanego człowieka i większej tolerancji w stosunku do niego, zmniejszając prawdopodobieństwo wrogiej i agresywnej reakcji w stosunku do tej osoby” (Feshbach, 1978, za: Davis, 2001, s. 178).

Aktywizacja empatii poznawczej w wyniku koncentracji na emocjach ofiary może prowadzić do modyfikacji negatywnych zachowań świadków. Pośrednich dowodów skuteczności takiego oddziaływania dostarczają rezultaty badania, w którym wykazano wzrost częstości zachowań pomocnych świadków w reakcji na prośbę o pomoc ze strony ofiary (Machácková, Dedková, Ševčíková, Cerná, 2013). Taki komunikat bowiem w sposób oczywisty koncentruje na perspektywie innej osoby i jej emocjach. Metoda motywowania do wyobrażenia sobie punktu widzenia innego poprzez koncentrację na jego emocjach może sprzyjać także pokonaniu barier komunikacji zapośredniczonej przez komputer hamującej reagowanie empatią (Heirman, Walrave, 2008; Slonje, Smith, 2008). Aktywizacja empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach ofiary może być skuteczna zatem w ograniczaniu wspierania cyberprzemocy przez świadków zjawiska.

1.4.2. Przyjmowanie perspektywy innego – koncentracja na konsekwencjach zachowań a cyberprzemoc

Zdolność rozumienia konsekwencji własnych działań dla innych jest istotnym elementem regulującym zachowanie podmiotu. Antycypacja konsekwencji własnych zachowań dla innych stanowi istotny element kształtowania empatii poznawczej

(Hoffman, 1998, 2000; Eisenberg, 2000). Znaczącą rolę odgrywają doświadczenia, których źródłem są relacje międzyludzkie (Bauer, 2008). Ich elementem jest komunikacja i w szczególności udzielanie informacji zwrotnych (Argyle, 1991; Nęcki, 1996), które korygują proces nadawania znaczeń doświadczeniom społecznym.

Brak informacji o efektach swoich działań dla innych ma szczególne znaczenie w przypadku młodych internautów, którzy często po raz pierwszy angażują się w pewne zachowania społeczne właśnie w cyberprzestrzeni. Oznacza to swoiste eksperymentowanie, bez możliwości odniesienia do ukształtowanego standardu zachowania i związanych z nim norm społecznych (Gołąb, Reykowski, 1985), które nabywane są w procesie socjalizacji w kontakcie bezpośrednim. Niektórzy badawcze wskazują wręcz, że dzieci i młodzież, których pole interakcji społecznych stanowi głównie komputer, mogą mieć deficyty w zakresie rozwoju perspektywy społecznej (Huesmann, Moise-Titus, Podolski, Eron, 2003). Brak doświadczeń przekraczania własnej perspektywy w socjalizacji może być z kolei związany z ograniczoną zdolnością przewidywania skutków zachowań i rozumienia potrzeb oraz intencji innych, co facylitować może bezrefleksyjne angażowanie się w zachowania antyspołeczne (Espinosa, Clemente, 2010). Takie warunki sprawiają, że świadkowie wspierający cyberprzemoc często rozumieją charakter swojego czynu, dopiero gdy ich zachowanie poważnie skrzywdzi ofiarę (Pyżalski, 2012).

Ze względu na konsekwencje społeczne braku umiejętności bądź motywacji przekraczania egocentrycznej perspektywy postuluje się podejmowanie treningu wychowawczego (dyscypliny indukcyjnej). Efektywności indukcji sprzyja udzielanie informacji zwrotnych ułatwiających rozumienie efektów podejmowanych zachowań (Bauer, 2008; Argyle, 1991; Nęcki, 1996). Znaczenia tego oddziaływania wychowawczego dowodził Hoffman (1990), jego skuteczność potwierdzają wyniki wielu badań (Parke, Swain, 1980; Krevans, Gibbs, 1996). Wydaje się to mieć znaczenie także dla młodzieży w okresie adolescencji.

Ze względu na ograniczenia i problemy związane ze specyfiką zmediatyzowanego kontaktu zastosowanie oddziaływań wychowawczych koncentrujących na antycypacji konsekwencji własnych zachowań dla innych wydaje się konieczne dla ograniczenia cyberprzemocy. Koncentracja na konsekwencjach zachowań w sieci – zwłaszcza tych o charakterze antyspołecznym – w świetle przywołanych danych pozwala oczekiwać ograniczenia angażowania się świadków w zachowania wzmacniające cyberprzemoc.

2. Problematyka badań własnych

Najnowsze badania nad psychologicznymi uwarunkowaniami zjawiska cyberprzemocy potwierdzają znaczenie empatii jako ważnego modyfikatora ograniczającego zachowania antyspołeczne adolescentów w kontaktach zapośredniczonych (Steffgen, 2007; 2009; Espinosa, Clemente, 2010; 2013; Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012), także w kontekście badań nad rolą świadków cyberprzemocy (Machácková, Dedková, Ševčíková, Cerná, 2013). Wytyczne dla profilaktyki bullyingu i cyberbullyingu, sformułowane na podstawie tych rezultatów, zalecają oddziaływania wychowawcze stosujące indukcję (Parke, Swain, 1980; Hoffman, 1990; Krevans, Gibbs, 1996) i motywowanie do zachowań prospołecznych (Espinosa, Clemente, 2010; 2013; Machácková, Dedková, Ševčíková, Cerná, 2013), co potencjalnie może ograniczyć reagowanie przemocą.

W drugim etapie badań skoncentrowano się właśnie na zjawisku empatii, eksplorując jej wpływ tylko w warunkach online. Dane wskazujące na znaczenie empatii zarówno w realnych warunkach, jak i specyficznie odnoszące się do cyberprzemocy, stanowią przesłankę dla oczekiwania, iż okaże się ona skuteczna także w ograniczaniu zachowań świadków wspierających cyberprzemoc.

Empatia jest zjawiskiem złożonym, wielowymiarowym, aktywizowanym w rezultacie uruchomienia różnych trybów i mechanizmów pobudzenia empatycznego. Aktywizacja empatii afektywnej oraz poznawczej, mimo odmiennych mechanizmów neurologicznych i psychologicznych, modyfikuje ludzkie zachowania ograniczając zachowania agresywne. Z tego względu zdecydowano się na zastosowanie aktywizacji obydwu typów empatii.

Ekspozycja na cierpienie innej osoby jest powszechną metodą aktywizacji empatii (Hoffman, 2000, Singer, De Vignemonte, 2006). Bodziec w postaci ekspozycji ofiary przemocy automatycznie aktywuje te same obszary mózgu u obserwatora co u cierpiącego (Singer, De Vignemont, 2006). Przejawia się zdolnością do odczuwania i silnego doświadczenia emocji innych. W przypadku adolescentów do aktywizacji empatii stosuje się metody, w których eksponowany jest bodziec - obiekt w postaci zdjęcia, marionetki lub filmu (np. Denham, Couchoud, 1990). Te ostatnie są też często wykorzystywane jako metody aktywizujące empatię w programach profilaktycznych (Krzyżewska, 1998). Zdecydowano się zatem na użycie filmu jako metody aktywizującej empatię afektywną.

Do aktywizacji empatii poznawczej wykorzystano metodę paraprojekcyjną – używaną także m.in. jako metoda do pomiaru zachowań empatycznych u młodzieży (np. Moroń, 2012). Zabieg polegający na wyobrażeniu sobie odczuć i zachowań innej osoby zwiększa dostępność reprezentacji innego, co może prowadzić do ograniczenia zachowań wzmacniających cyberprzemoc wśród świadków.

Druga część programu obejmowała realizację badań pilotażowych oraz trzech badań właściwych, w których aktywizowano empatię afektywną bądź poznawczą.

3. Badanie III. Empatia afektywna jako czynnik ograniczający zachowania wzmacniające cyberprzemoc w roli świadka¹⁴

Celem trzeciego badania było sprawdzenie skuteczności aktywizacji empatii afektywnej dla ograniczenia angażowania się w zachowania wzmacniające cyberprzemoc. Uniwersalny i pierwotny charakter empatii afektywnej, a także dane wskazujące na jej efektywność w ograniczaniu negatywnych zachowań społecznych pozwalają oczekiwać, że aktywizacja tej formy empatii będzie efektywna w ograniczeniu zachowań cyberprzemocowych w grupie adolescentów. Opracowanie technik skutecznie aktywizujących empatię afektywną w cyberprzestrzeni może być ważnym elementem profilaktyki agresji w warunkach komunikacji zapośredniczonej przez komputer.

Na podstawie wyników uzyskanych w badaniach zrealizowanych w pierwszym etapie założono, że doświadczenia sprawstwa cyberprzemocy będą zwiększać szanse wyboru zachowań wzmacniających cyberprzemoc w roli jej świadka. Kontrolowano także wpływ doświadczeń cyberwiktymizacji oraz płci.

Hipotezy i pytania badawcze:

Hipoteza 1: Aktywizacja empatii afektywnej zmniejsza szansę wyboru zachowania świadka wzmacniającego cyberprzemoc w porównaniu z warunkami kontrolnymi.

Sformułowano także hipotezy oraz pytania badawcze o charakterze replikacyjnym, chcąc uzyskać potwierdzenie rezultatów uzyskanych w badaniach pierwszego etapu:

¹⁴ Badanie uzyskało wymaganą zgodę Komisji Etyki Badań Wydziału Psychologii UW.

Hipoteza 2: Częstość doświadczeń cybersprawstwa zwiększa szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc.

Pytanie 1: Czy częstość doświadczeń cyberwiktyimizacji różnicuje szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc?

Pytanie 2: Czy płeć różnicuje szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc?

Uwzględniono także kontrolowane w badaniu drugim wymiary charakteryzujące sposób i warunki korzystania z internetu przez młodzież (staż, częstość korzystania z internetu, miejsce korzystania z sieci) oraz wpływ rodziców i szkoły¹⁵.

3.1. Metoda

Badanie miało charakter eksperymentalny, grupowy i anonimowy. Realizowane było tylko online – w warunkach komunikacji zapośredniczonej przez komputer.

Operacjonalizowane były następujące zmienne niezależne:

- aktywizacja empatii afektywnej,
- częstość doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji,
- płeć.

Zmienną zależną był wybór zachowania: wzmacniającego cyberprzemoc vs obojętnego.

Kontrolowano ponadto wpływ sposobów i warunków korzystania z internetu oraz roli rodziców i szkoły. Dodatkowo, jak w poprzednim badaniu, pytano o miejsce korzystania z internetu podczas badania.

W celu operacjonalizacji zmiennych stworzono nową aplikację internetową, w części wzorowaną na tej wykorzystywanej w pierwszym etapie, stanowiącą symulację portalu społecznościowego i komunikatora. Stworzono także system zawierający panel administracyjny umożliwiający zarządzanie badaniami oraz wielostopniowy system wysyłania zaproszeń umożliwiający kontrolę celowego trójetapowego doboru badanych do próby (zapraszania dyrektorów, następnie rodziców i uczniów drogą e-mailową). Badania udostępniane za pomocą tej aplikacji umożliwiały prezentację filmów i zdjęć. Ponadto wprowadzono pasek postępu w celu zmniejszenia drop-outu charakterystycznego dla badań internetowych.

¹⁵ Pomimo iż zmienne te nie wpływały na zmienną zależną w poprzednim badaniu zdecydowano się kontrolować ich wpływ we wszystkich badaniach drugiego etapu.

3.1.1. Pomiar aktywizacji empatii afektywnej

W celu aktywizacji empatii afektywnej wykorzystano dwuminutowy film prezentujący historię osoby, która padła ofiarą cyberprzemocy¹⁶ (załącznik 8). Film ukazywał przebieg zdarzenia i konsekwencje w postaci zachowań ofiary cyberprzemocy, a także jej wypowiedź wyrażającą uczucia i przeżycia.

Wskaźnikiem aktywizacji empatii była ekspozycja materiału filmowego. W warunkach aktywizacji empatii afektywnej zadaniem osoby badanej było uważne obejrzenie filmu. W warunkach kontrolnych nie prezentowano materiału filmowego, a osoba badana od razu przystępowała do zadania, w którym dokonywano pomiaru zachowania.

Pilotaż narzędzia

Przeprowadzono pilotaż narzędzia sprawdzający skuteczność manipulacji polegającej na aktywizacji empatii przy użyciu materiału filmowego. W badaniu o schemacie międzygrupowym testowano, czy oglądanie filmu wpływa na stan emocjonalny uczestników. Do pomiaru stanu emocjonalnego użyto polskiej adaptacji skali PANAS – *Positive and Negative Affect Schedule* (Watson, Clark, Tellegen, 1988), czyli pozytywnej i negatywnej Skali Afektu (SUPIN, Piotr Brzozowski, 2010). Narzędzie służy do pomiaru nasilenia negatywnych i pozytywnych emocji. Zastosowano krótszą, obejmującą 20 pozycji wersję mającą postać listy przymiotników. Badany oceniał w skali od 1 do 5 stopień, w jakim przymiotniki te określają jego stan aktualny. Wyniki w każdej z nich oblicza się osobno dla dwu podskal – PU (uczuć pozytywnych) i NU (uczuć negatywnych). Narzędzie charakteryzuje się satysfakcjonującą rzetelnością oraz trafnością.

Osoby badane. W badaniu wzięło udział $N = 44$ gimnazjalistów z warszawskich szkół.

Procedura i przebieg badania. W celu aktywizacji empatii afektywnej eksponowano przygotowany materiał filmowy. Osoby zostały losowo przydzielone

¹⁶ Użyty materiał filmowy był fragmentem spotu kampanii społecznej *Stop cyberprzemocy* Fundacji Dzieci Niczyje.

do jednego z dwóch warunków badania. W warunku aktywizującym empatię uczestniczyło $n = 21$ osób, a w warunku kontrolnym (bez prezentacji filmu) $n = 23$. W warunku aktywizacji empatii uczestnicy obejrzeli film, a następnie wypełniali 20-punktową skalę PANAS. W warunku kontrolnym uczestnicy od razu wypełniali kwestionariusz PANAS.

Wyniki. Zastosowano analizę wariancji o mieszanym schemacie, 2 (warunek) x 2 (pozytywne i negatywne emocje), gdzie pierwszy czynnik uwzględniał porównanie międzygrupowe, a drugi wewnątrzgrupowe. Rezultaty analiz ujawniły istotny statystycznie efekt interakcyjny warunków i emocji $F(1,42) = 23,67$, $p < 0,01$; $\eta_p^2 = 0,36$. Analiza post hoc wykazała, że w grupie kontrolnej nasilenie pozytywnych emocji było istotnie wyższe ($M = 3,22$) niż w grupie, która widziała film aktywizujący empatię ($M = 2,05$) i efekt ten jest duży ($d = 1,64$). W przypadku emocji negatywnych otrzymano odwrotny układ wyników – nasilenie emocji negatywnych okazało się istotnie wyższe w warunku wzbudzania empatii poprzez prezentację filmu ($M = 1,83$) niż w warunku kontrolnym – bez filmu ($M = 1,34$). Różnica była mniejsza niż dla emocji pozytywnych, ale nadal znaczna ($d = 0,68$).

Uzyskane rezultaty wskazują na obniżenie występowania emocji pozytywnych i nasilenie negatywnych. Wywołanie stanu emocjonalnego o kierunku zgodnym z emocjami prezentowanymi przez bohaterkę filmu stanowi dowód skuteczności zastosowanej metody oraz użytego w niej materiału filmowego dla aktywizacji empatii w grupie adolescentów.

3.1.2. Pomiar zachowania świadka

W celu operacjonalizacji zmiennej zależnej, tj. rodzaju zachowania świadka, użyto wyłącznie internetowej wersji narzędzia „Wiadomość od kolegi” wykorzystywanej w pierwszym etapie badań. Prezentowano zatem ośmieszający fotomontaż, a zadaniem osoby badanej był wybór zachowania w postaci kliknięcia jednej z dwóch opcji: „wyślij” vs „usuń”. Wskaźnikiem zachowania wzmacniającego cyberprzemoc był wybór opcji „wyślij”, zaś obojętnego – „usuń”.

Tabela 6. Schemat badania III – warunki i wskaźniki

	Warunek badania		Doświadczenia cyberprzemocy
Zachowanie świadka	Aktywizacja empatii – film	Brak aktywizacji empatii – brak filmu	Sprawca Ofiara
Wzmacniające przemoc	Wyślij		
Neutralne	Usuń		

3.1.3. Operacjonalizacja zmiennych: pomiar doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji

Do pomiaru doświadczeń cyberprzemocy zastosowano ten sam co w pierwszym etapie Kwestionariusz Doświadczeń Cyberprzemocy. Przeprowadzona analiza rzetelności na otrzymanych danych w tym badaniu osobno dla obu podskal wykazała satysfakcjonujące wielkości współczynników alfa Cronbacha, wynoszące dla podskali cyberwiktyimizacji ($M = 1,40$; $SD = 0,56$) $\alpha = 0,76$, a dla podskali cybersprawstwa ($M = 1,41$; $SD = 0,55$) $\alpha = 0,78$.

3.1.4. Operacjonalizacja zmiennych: pomiar zmiennych kontrolowanych – sposobu i warunków korzystania z internetu oraz roli rodziców i szkoły

Do pomiaru sposobu i warunków korzystania z internetu przez młodzież użyto tej samej ankiety co w części I badania II.

3.2. Procedura i przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2010 roku z udziałem uczniów szkół gimnazjalnych. Dobór badanych do próby, charakter miejsca badania oraz udzielania informacji zwrotnych były takie same jak w badaniach z pierwszego etapu.

Badanie miało charakter grupowy i anonimowy. Odbywało się na terenie szkoły, w klasie informatycznej. Czas trwania procedury to ok. 15 min.

Osobom badanym zaprezentowana została pisemna, ogólna instrukcja do badania wraz z prośbą o potwierdzenie zgody na udział w badaniu (poprzez kliknięcie odpowiedniego przycisku). Uczniom, którzy nie brali udziału w badaniu, zostało zaproponowane zajęcie alternatywne – odwiedzenie strony Dzieckowsieci.pl (sekcja dla młodzieży), gdzie zapoznawali się z materiałami edukacyjnymi na temat bezpiecznego korzystania z internetu adresowanymi do ich grupy wiekowej.

Każdy etap badania poprzedzała szczegółowa instrukcja do kolejnych zadań. W warunkach eksperymentalnych eksponowany był film, następnie osoby badane realizowały zadanie „Wiadomość od kolegi” i wypełniały Kwestionariusz Doświadczeń Cyberprzemocy oraz ankietę na temat sposobu i warunków korzystania z internetu oraz roli rodziców i szkoły. W warunkach kontrolnych nie eksponowano filmu. Dobór do grup miał charakter losowy.

3.3. Osoby badane

W badaniu wzięli udział uczniowie szkół gimnazjalnych i pierwszych klas ponadgimnazjalnych, obydwu płci, z trzech województw: wielkopolskiego, mazowieckiego, podkarpackiego. Badaniami objęto $N = 296$ osób. Liczebność ze względu na płeć wynosiła: $n = 189$ chłopców, $n = 107$ dziewcząt (1 osoba niezidentyfikowana). Wiek osób badanych mieścił się w przedziale 12–18 lat, ($M = 15,35$; $SD = 1,42$).

3.4. Wyniki

Do analiz włączono dane pochodzące od 295 osób.

3.4.1. Kryteria podziału na grupy

W celu zwiększenia trafności zewnętrznej eksperymentu przydział do warunku eksperymentalnego i kontrolnego miał charakter losowy (losowanie klas). W warunku eksperymentalnym badaniami objęto $n = 143$, w warunku kontrolnym $n = 152$.

3.4.2. Prezentacja rezultatów analiz

Analiza frekwencji wykazała, że 14,5% próby ($n = 43$) wybrało aktywne zachowanie – wzmacniające przemoc, co jest znacznie niższym wynikiem w stosunku do frekwencji otrzymanych w badaniach z pierwszego etapu, gdzie nie aktywizowano czynników ograniczających cyberprzemoc.

W celu weryfikacji hipotez o ograniczającej zachowania wzmacniające cyberprzemoc roli aktywizacji empatii afektywnej oraz dotyczących wpływu doświadczeń wynikających z roli sprawcy cyberprzemocy, a także kontroli wpływu płci i doświadczeń cyberwiktyimizacji wykonano analizę regresji logistycznej, w której zmienną wyjaśnianą był rodzaj wybranego zachowania (0 – obojętne: „usuń”, 1 – wzmacniające cyberprzemoc: „wyślij”). Kontrolowano też wpływ warunków i sposobów korzystania z internetu oraz roli rodziców i szkoły. Znaczenie tych zmiennych ponownie okazało się jednak nieistotne – nie są więc prezentowane w modelu końcowym. Wynikało to z konieczności uproszczenia modelu analizy w związku ze zbyt dużą liczbą predyktorów¹⁷. Wyniki analiz prezentowane są w tabeli 7¹⁸.

¹⁷ Wymóg ten związany jest z ograniczeniami logistycznej analizy regresji w zakresie liczby predyktorów w stosunku do liczebności próby.

¹⁸ W związku z brakiem standardów dotyczących prezentacji wyników analiz regresji logistycznej tabele i opisy zostały opracowane zgodnie z wytycznymi zawartymi w artykule *An Introduction to Logistic Regression Analysis and Reporting* (Peng, Lee, Ingersoll, 2002).

Tabela 7. Wyniki logistycznej analizy regresji dla rodzaju zachowania świadka i płci, doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji oraz aktywizacji empatii afektywnej

Wald's						
Predyktor	β	$SE\ \beta$	χ^2	df	p	$OR\ (95\%\ CI)$
Płeć (0 = dziewczynki)	-0,35	0,37	0,88	1	0,347	0,70 (0,34:1,46)
Cybersprawstwo	1,69	0,37	21,24	1	0,000	5,43 (2,64:11,13)
Cyberwiktyimizacja	-0,55	0,42	1,71	1	0,191	0,57 (0,25:1,32)
Empatia (0 = bez filmu)	-1,09	0,40	7,45	1	0,006	0,34 (0,15:0,74)
TEST			χ^2	df	p	
Overall model evaluation						
Likelihood ratio test			38,73	4	0,00	
Score test			44,44	4	0,00	
Goodness-of-fit test						
Hosmer & Lemeshow			7,47	8	0,81	
Cox & Snell $R^2 = 0,12$; Nagelkerke $R^2 = 0,21$.						

Tabela 7 przedstawia wyniki analizy regresji logistycznej dla wzmacniających cyberprzemoc zachowań przewidywanych przez płeć, doświadczenia cyberprzemocy oraz warunki eksperymentu (aktywizacja empatii vs brak). Zaprezentowano wartości poszczególnych współczynników regresji i ilorazu szans z 95% przedziałami ufności, statystykę Walda wraz z poziomem istotności otrzymanym dla każdej zmiennej na każdym etapie analiz, zbiorcze statystyki dopasowania modelu i wybrane szczegółowe wskaźniki.

Ogólne statystyki dla modelu sugerują dobre dopasowanie (Likelihood ratio test = 38,73; Score test = 44,44) i możliwości predykcyjne (Cox & Snell $R^2 = 0,12$; Nagelkerke $R^2 = 0,21$).

Na podstawie uzyskanych istotnych współczynników ilorazu szans można stwierdzić, że szanse na aktywne zachowanie świadka wzmacniające przemoc w warunku aktywizującym empatię są istotnie mniejsze niż w warunku kontrolnym (współczynnik ilorazu szans $OR = 0,34$). Efekt ten potwierdza kierunek oczekiwania zawartego w hipotezie 1.

Dodatkowo wyniki wskazują na silny, istotny wpływ wcześniejszych doświadczeń cybersprawstwa w przewidywaniu zachowań wzmacniających cyberprzemoc. Wzrost częstości doświadczeń w roli sprawcy cyberprzemocy zwiększa

szanse na zachowanie wzmacniające cyberprzemoc (współczynnik ilorazu szans $OR = 5,43$).

Wyniki dotyczące zmiennych: płeć i doświadczenia cyberwiktymizacji, kolejny raz okazały się nie modyfikować częstości angażowania się w zachowania wspierające cyberprzemoc. Otrzymane rezultaty stanowią zatem replikację zależności otrzymanych w pierwszym etapie badań.

3.5. Podsumowanie wyników badania III

Uzyskane wyniki wskazują na znaczenie aktywizacji empatii afektywnej jako ważnego czynnika ograniczającego zachowania wzmacniające cyberprzemoc w grupie nastoletnich świadków przemocy w sieci. Wynik ten jest spójny z rezultatami badań dotyczącymi relacji cyberprzemocy i empatii (Steffgen, 2007; 2009; Schultze-Krumbholz, Scheithauer, 2009; Steffgen, König, 2009; Ang, Goh, 2010; Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012), danymi dotyczącymi związków zachowań świadków z empatią (Endresen, Olweus, 2001; Thornberg, 2007; Salmivalli, 2010), a także z zachowaniami społecznymi (Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013).

Rezultaty otrzymane w pierwszym etapie, wskazujące na znaczenie doświadczeń w roli sprawcy cyberprzemocy dla angażowania się w zachowania wzmacniające przemoc oraz brak wpływu doświadczeń wiktymizacji i płci na zachowanie antyspołeczne, zostały zreplikowane.

Aktywizacja empatii afektywnej okazała się skuteczną formą ograniczenia zachowań wspierających cyberprzemoc w grupie adolescentów. Taki rezultat nie jest bardzo zaskakujący, zważywszy na podstawowy i uniwersalny charakter tej zdolności. Wynikają jednak z niego praktyczne implikacje. Aktywizowanie empatii afektywnej w programach profilaktycznych skoncentrowanych na zapobieganiu zjawisku cyberbullyingu wydaje się uzasadnione.

Empatię afektywną ze względu na jej pierwotny charakter cechuje jednakże szereg ograniczeń, od których jest wolna empatia poznawcza. Procesy aktywizowane empatią poznawczą mogą być rozciągnięte w czasie, podlegać kontroli wolicjonalnej, znacząco poszerzając zakres regulacji ustosunkowań wykraczających poza bezpośredni kontakt (Hoffman, 2000). Możliwości pokonania ograniczeń związanych z empatią afektywną stały się punktem wyjścia dla realizacji kolejnego badania testującego skuteczność empatii poznawczej.

4. Badanie IV. Empatia poznawcza jako czynnik ograniczający zachowania wzmacniające cyberprzemoc w roli świadka¹⁹

Badania dowodzą znaczenia empatii poznawczej operacjonalizowanej najczęściej jako przyjmowanie perspektywy dla ograniczania szeregu zachowań negatywnych (Clore, Jeffrey, 1972; Batson, 1997; Davis, 2001; Galinsky, Ku, Wang, 2005). Wskazuje się także na związki cyberbullyingu i empatii poznawczej (Schultze-Krumholz, Scheithauer, 2009; Ang, Goh, 2010). Empatia poznawcza pozbawiona jest ponadto ograniczeń związanych z empatią afektywną i pozwala na większą dowolność regulacji zachowania (Szuster, Wojnarowska, Wieteska, 2012). Przywołane dane wskazują, że empatia poznawcza aktywizowana poprzez przyjęcie perspektywy jest efektywną formą ograniczenia zachowań o charakterze antyspołecznym. Pojawia się jednak pytanie, czy jest także skuteczna w odniesieniu do cyberprzemocy rówieśniczej oraz osób w okresie adolescencji. W celu uzyskania odpowiedzi na to pytanie w badaniu IV podjęto eksplorację wpływu empatii poznawczej na zachowania antyspołeczne w sieci.

Skoncentrowano się na dwóch aspektach przyjmowania perspektywy (1) antycypacji emocji przeżywanych przez inną osobę, (2) koncentracji na konsekwencjach zachowań, w sytuacji naruszenia dobrostanu innej osoby.

Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza 1: Aktywizacja empatii poznawczej w postaci koncentracji na emocjach ofiary zmniejsza szansę wyboru zachowania wzmacniającego cyberprzemoc w porównaniu z warunkami kontrolnymi.

Hipoteza 2: Aktywizacja empatii poznawczej w postaci koncentracji na zachowaniach ofiary zmniejsza szansę wyboru zachowania wzmacniającego cyberprzemoc w porównaniu z warunkami kontrolnymi.

Sformułowano także hipotezy i pytania badawcze o charakterze replikacyjnym:

Hipoteza 3: Częstość doświadczeń cybersprawstwa zwiększa szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc.

Pytanie 1: Czy częstość doświadczeń cyberwiktyimizacji różnicuje szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc?

W badaniu jak zwykle kontrolowano wpływ płci.

¹⁹ Badanie uzyskało wymaganą zgodę Komisji Etyki Badań Wydziału Psychologii UW.

4.1. Metoda

Badanie miało charakter eksperymentalny, grupowy i anonimowy. Realizowane było tylko online - w warunkach komunikacji zapośredniczonej przez komputer.

W badaniu operacjonalizowano następujące zmienne niezależne:

- aktywizacja empatii poznawczej: koncentracja na emocjach vs na zachowaniach ofiary,
- częstość doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji,
- płeć.

Zmienną zależną stanowił wybór zachowania: wzmacniającego cyberprzemoc vs obojętnego.

Kontrolowano także wpływ sposobu i warunków korzystania z internetu przez młodzież.

4.2. Operacjonalizacja zmiennych: narzędzia i wskaźniki

Do pomiaru wyboru zachowania, sposobu i warunków korzystania z internetu, płci oraz doświadczeń cyberprzemocy zastosowano te same narzędzia co w poprzednim badaniu. Przeprowadzona analiza dla skal cyberprzemocy wykazała satysfakcjonujące wielkości współczynników alfa Cronbacha, wynoszące dla podskali ofiara ($M = 0,44$; $SD = 0,65$) $\alpha = 0,84$, a dla podskali sprawca ($M = 0,45$; $SD = 0,60$) $\alpha = 0,85$.

4.2.1. Pomiar aktywizacji empatii poznawczej

W celu aktywizacji empatii poznawczej eksponowano film użyty w badaniu III (prezentujący historię uczennicy, która padła ofiarą cyberprzemocy), wzbogacony zadaniem o charakterze paraprojekcyjnym inspirowanym elementami scenariusza zajęć *Stop cyberprzemocy* (Wojtasik, 2008). Polecano osobie badanej wczucie się w przedstawioną w filmie sytuację, a następnie wybranie z listy (w zależności od warunków) tych emocji bądź zachowań, które najlepiej oddają emocje lub zachowania bohaterki filmu. Zadanie było wykonywane poprzez zaznaczenie odpowiednich checkboxów przy etykietach emocji bądź zachowań. Osoby badane miały do dyspozycji trzy próby wskazania prawidłowych odpowiedzi. W przypadku zaznaczenia błędnych

odpowiedzi pojawiał się komunikat „Spróbuj jeszcze raz wybrać prawidłowe odpowiedzi”²⁰.

Zadanie występowało w dwóch wersjach eksperymentalnych i jednej kontrolnej. Podstawą do opracowania listy uczuć oraz zachowań była treść wypowiedzi bohaterki filmu, opisującej swoje emocje i zachowania wynikające z doświadczenia cyberwiktyimizacji. Prawidłowe odpowiedzi wyznaczono na podstawie najczęściej przytaczanych charakterystyk uczuć i zachowań przez uczestników czterech warsztatów profilaktycznych realizowanych na podstawie scenariusza *Stop cyberprzemocy* dla ok. 80 gimnazjalistów. Elementem zajęć był pokaz filmu, z którego pochodzi fragment wykorzystywany w badaniu, oraz pytania użyte w narzędziu, które są zadawane po projekcji.

W wersjach eksperymentalnych operacjonalizowano koncentrację na:

– emocjach doświadczanych przez ofiarę, pytając: „Co mogła czuć Dominika?”;

Tabela 8. Odpowiedzi poprawne i niepoprawne w zadaniu koncentrującym na emocjach

Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niepoprawne
<ul style="list-style-type: none">- strach- złość- niesprawiedliwość- wstyd- nieprzyjemne zaskoczenie- krzywda	<ul style="list-style-type: none">- zadowolenie- nic szczególnego

²⁰ Ilość wykorzystanych prób oraz trafność wyborów była kontrolowana, nie miała jednak wpływu na zmienną zależną.

– zachowaniach ofiary, pytając: „Co dalej mogło się dzieć z bohaterką filmu?”.

Tabela 9. Odpowiedzi poprawne i niepoprawne w zadaniu koncentrującym na zachowaniach

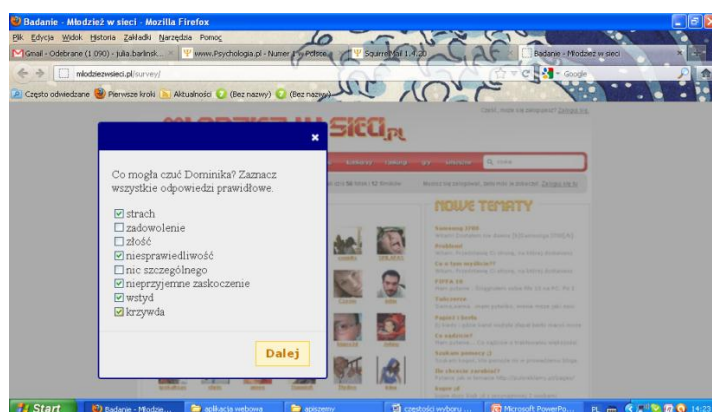
Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niepoprawne
<ul style="list-style-type: none">- nie przychodziła do szkoły- ograniczyła kontakty ze znajomymi- uciekła z domu- miała kłopoty z rodzicami- miała problemy z nauką- chciała zmienić szkołę	<ul style="list-style-type: none">- świetnie się bawiła- stała się bardziej ufna

W warunkach neutralnych eksponowano ten sam film z instrukcją polecającą koncentrację na elementach otoczenia, a następnie odwybranie z listy tych elementów, które pojawiły się w filmie pytając: „Gdzie toczy się akcja filmu?” (załącznik 9).

Tabela 10. Odpowiedzi poprawne i niepoprawne w zadaniu koncentrującym na elementach otoczenia

Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niepoprawne
<ul style="list-style-type: none">- w pokoju dziewczyny- na ekranie komputera- na ekranie telefonu komórkowego- na boisku- w szatni szkolnej	<ul style="list-style-type: none">- na ulicy- w kościele- w sekretariacie

Narzędzie ilustrowane jest poniżej.



Rysunek 9. Ekran z zadaniem aktywizującym empatię poznawczą w badaniu IV

Uzasadnieniem dla wprowadzenia zadania identyfikacji emocji vs zachowań była chęć dłuższej i bardziej angażującej refleksję koncentracji uwagi osób badanych na sytuacji osoby, która doświadczyła cyberprzemocy (niż w przypadku oglądania samego filmu w badaniu poprzednim).

Wskaźnikiem aktywizacji empatii był przydział do danego warunku eksperymentalnego – koncentrującego na emocjach vs zachowaniach.

Tabela 11. Schemat badania IV – warunki i wskaźniki

Warunek badania	Zachowanie w roli świadka		Doświadczenia cyberprzemocy
	Wzmacniające przemoc	Obojętne	
Koncentracja na emocjach	Wyślij	Usuń	Sprawca
Koncentracja na zachowaniach			Ofiara
Kontrolna			

4.3. Procedura i przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone we wrześniu 2010 roku z udziałem uczniów szkół gimnazjalnych i pierwszych klas ponadgimnazjalnych.

Dobór badanych do próby, charakter miejsca badania oraz udzielania informacji zwrotnych były takie same jak w poprzednich badaniach.

Schemat badania obejmował dwa warunki eksperymentalne: aktywizujące empatię poznawczą koncentrującą na emocjach vs zachowaniu bohaterki filmu oraz warunek kontrolny, w którym uwaga badanego skupiona była na elementach otoczenia.

Dobór do grup miał charakter losowy. Najpierw badani oglądali film. Następnie brali udział w zadaniu w jednej z trzech wersji (koncentrującym na emocjach vs zachowaniach vs elementach otoczenia) oraz zaznaczenie (w zależności od warunku) na liście: emocji bądź zachowań bądź elementów otoczenia. Każdy badany miał trzykrotną możliwość wybrania prawidłowej konfiguracji odpowiedzi.

Następnie badani dokonywali wyboru zachowania w zadaniu „Wiadomość od kolegi”, wypełniali Kwestionariusz Doświadczeń Cyberprzemocy, metrykę oraz ankietę na temat sposobu i warunków korzystania z internetu, roli rodziców i szkoły.

4.4. Osoby badane

W badaniu wzięli udział uczniowie szkół gimnazjalnych i pierwszych klas ponadgimnazjalnych, z trzech województw: wielkopolskiego, mazowieckiego, podkarpackiego. Badaniami objęto $N = 290$ osób. Ze względu na kluczowe zmienne socjodemograficzne próba była wyrównana pod względem liczebności chłopców ($n = 140$) i dziewcząt ($n = 148$), dwie osoby niezidentyfikowane. Wiek osób badanych mieścił się w przedziale 12–18 lat ($M = 14,83$; $SD = 1,5$).

4.5. Wyniki

Do analiz włączono dane pochodzące od 288 osób.

4.5.1. Kryteria podziału na grupy

W warunku eksperymentalnym koncentrującym na emocjach uczestniczyło $n = 94$ osób, w warunku eksperymentalnym skoncentrowanym na zachowaniach $n = 97$, a w warunku kontrolnym $n = 97$.

4.5.2. Prezentacja rezultatów analiz

Analiza frekwencji wykazała, że 22,1% próby ($n = 64$) wybrało zachowanie wzmacniające przemoc, co jest znacznie niższym wynikiem (o 10%) w stosunku do analogicznego wskaźnika w badaniach z pierwszego etapu, gdzie nie aktywizowano czynników ograniczających cyberprzemoc. Jednocześnie wartość wskaźnika jest wyższa o 8% w stosunku do rezultatów otrzymanych w badaniu aktywizującym empatię afektywną.

W celu weryfikacji hipotezy dotyczącej efektywności różnych wymiarów aktywizacji empatii poznawczej oraz replikacji wcześniejszych rezultatów przeprowadzono hierarchiczną analizę logistyczną, w której zmienną wyjaśnianą był rodzaj zachowania przejawianego przez badanego (0 – obojętne: „usuń”, 1 – aktywne wzmacniające cyberprzemoc: „wyślij”).

Do pierwszego modelu zostały wprowadzone zmienne: płeć, typ kontaktu oraz doświadczenia cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji. W celu sprawdzenia wpływu warunków eksperymentalnych aktywizujących empatię poznawczą na zmienną zależną przetestowano drugi model z dodatkowym blokiem. W drugim kroku do modelu włączono dwa dodatkowe predyktory: aktywizację empatii poznawczej skoncentrowaną na emocjach oraz aktywizację empatii poznawczej skoncentrowaną na zachowaniach ofiary.

Kontrolowano też wpływ: liczby prób podejmowanych przy identyfikacji właściwych wyborów odpowiedzi emocji bądź zachowań, warunków i sposobu korzystania z internetu. Znaczenie tych zmiennych okazało się ponownie nieistotne –

nie są więc prezentowane w modelu końcowym. Wynikało to z konieczności uproszczenia modelu analizy w związku ze zbyt dużą liczbą predyktorów²¹. Wyniki analiz prezentowane są w tabeli 12²².

Tabela 12. Wyniki logistycznej analizy regresji dla rodzaju zachowania świadka i płci, doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji oraz aktywizacji empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach i zachowaniu

Predyktor	B	SE β	Wald's χ^2	df	p	OR (CI 95%)	Block χ^2
KROK 1							86,43**
Płeć (0 – dziewczynki)	0,21	0,35	0,35	1	0,545	1,24 (0,62;2,46)	
Cybersprawstwo	2,53	0,49	27,10	1	0,000	12,56 (4,84;32,44)	
Cyberwiktyimizacja	0,33	0,39	0,71	1	0,398	1,39 (0,65;2,99)	
KROK 2							7,87*
Płeć (0 – dziewczynki)	0,07	0,36	0,04	1	0,847	1,07 (0,53;2,18)	
Cybersprawstwo	2,37	0,49	23,07	1	0,000	10,71 (4,07;28,20)	
Cyberwiktyimizacja	0,40	0,40	0,99	1	0,320	1,49 (0,68;3,27)	
Empatia – emocje (0-gr. kontrolna)	-1,06	0,44	5,86	1	0,016	0,35 (0,15;0,82)	
Empatia – zachowania (0-gr. kontrolna)	-0,95	0,43	4,91	1	0,027	0,39 (0,17;0,89)	
TEST			χ^2	df	p		
Overall model evaluation							
Likelihood ratio test			94,29	5	0,00		
Score test			89,03	3	0,00		
Goodness-of-fit test							
Hosmer & Lemeshow			9,40	8	0,31		
**p< 0,001; *p< 0,01							
Krok 1: Cox & Snell R ² = 0,26; Nagelkerke R ² = 0,40;							
Krok 2: Cox & Snell R ² = 0,28; Nagelkerke R ² = 0,43.							

²¹ Wymóg ten związany jest z ograniczeniami logistycznej analizy regresji w zakresie liczby predyktorów w stosunku do liczebności próby.

²² W związku z brakiem standardów dotyczących prezentacji wyników analiz regresji logistycznej tabeli i opisy zostały opracowane zgodnie z wytycznymi zawartymi w artykule *An Introduction to Logistic Regression Analysis and Reporting* (Peng, Lee, Ingersoll, 2002).

Tabela 12 przedstawia wyniki analizy regresji logistycznej dla wzmacniających cyberprzemoc zachowań przewidywanych przez płeć, doświadczenia cyberprzemocy oraz warunki eksperymentu (aktywizacja empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach vs aktywizacja empatii poznawczej skoncentrowanej na zachowaniach vs koncentracja na elementach otoczenia – grupa kontrolna). Zaprezentowano wartości poszczególnych współczynników regresji i ilorazu szans z 95% przedziałami ufności, statystykę Walda wraz z poziomem istotności otrzymanym dla każdej zmiennej na każdym etapie analiz, zbiorcze statystyki dopasowania modelu i wybrane szczegółowe wskaźniki.

Ogólne statystyki dla modelu pierwszego sugerują dobre dopasowanie (Block $\chi^2 = 86,43$) i możliwości predykcyjne (Cox & Snell $R^2 = 0,26$; Nagelkerke $R^2 = 0,40$). Istotnym i bardzo silnym predyktorem na tym etapie analiz okazały się doświadczenia cybersprawstwa (współczynnik ilorazu szans $OR = 12,56$). Częstość doświadczeń cybersprawstwa znacząco zwiększa szanse wyboru zachowania wzmacniającego cyberprzemoc. Natomiast wyniki dla płci i doświadczeń cyberwiktymizacji ponownie okazały się nieistotne. Otrzymane rezultaty stanowią zatem replikację zależności otrzymanych we wszystkich poprzednich badaniach.

W celu weryfikacji hipotez o wpływie empatii poznawczej w drugim kroku analiz wprowadzono do modelu dodatkowe zmienne: warunki eksperymentu (aktywizacja empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach vs skoncentrowanej na zachowaniu vs koncentracja na elementach otoczenia). Otrzymany model okazał się lepszy od poprzedniego pod względem miar ogólnego dopasowania modelu (Cox & Snell $R^2 = 0,28$; Nagelkerke $R^2 = 0,43$), wskazując w dalszym ciągu na znaczący wpływ doświadczeń cybersprawstwa (współczynnik ilorazu szans $OR = 10,71$). Spośród nowo uwzględnionych czynników na tym etapie analiz zarówno aktywizacja empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach (współczynnik ilorazu szans $OR = 0,35$), jak skoncentrowanej na zachowaniu (współczynnik ilorazu szans $OR = 0,39$) okazały się istotnie obniżać szanse na zachowanie wzmacniające cyberprzemoc w porównaniu do grupy kontrolnej. Efekty te potwierdzają kierunek oczekiwań zawartych w hipotezie pierwszej i drugiej.

Ponadto koncentracja na emocjach okazała się nieco mniej efektywnie ograniczać zachowania wzmacniające cyberprzemoc niż koncentracja na zachowaniu. Różnica ta jednak jest niewielka.

4.6. Podsumowanie wyników badania IV

Uzyskane rezultaty pozwalają stwierdzić, że przyjęcie perspektywy innej osoby w postaci koncentracji na konsekwencjach doświadczania cyberwiktyimizacji ogranicza zachowania wzmacniające cyberprzemoc w sytuacji bycia jej świadkiem. Empatia poznawcza okazała się skutecznie ograniczać zachowania przemocowe świadków zarówno w przypadku koncentracji uwagi na emocjach, jak i zachowaniach ofiary.

Empatia poznawcza skoncentrowana na emocjach okazała się nieco mniej efektywna niż ta skoncentrowana na zachowaniach osoby dotkniętej skutkami cyberprzemocy. Ten nieprzewidywany hipotezą wynik można tłumaczyć rozwojowymi właściwościami próby. Wydaje się, że wymiar behawioralny jest bardziej konkretny niż wnioskowanie na temat emocji w szczególności w procesie refleksyjnego przetwarzania informacji na temat emocji a nie na podstawie ich doświadczania. Czyni to więc zachowania bardziej czytelnym komunikatem i bardziej konkretnym wymiarem porównań społecznych. Informacje o nich są w związku z tym łatwiej asymilowane i przetwarzane, a co za tym idzie – są bardziej dostępne adolescentom i mają bardziej regulacyjny charakter (Fromkin, Snyder, 1980).

Wyniki dotyczące pozostałych zmiennych zostały zreplicowane.

Kolejnym wątkiem podjętym w ramach eksploracji czynników ograniczających angażowanie się w zachowania wzmacniające cyberprzemoc stała się kwestia efektywności długofalowych efektów aktywizacji empatii poznawczej. Weryfikacja pytania o to, czy wpływ indukcji empatii na zachowanie wzmacniające cyberprzemoc jest długotrwały, czy ograniczony jedynie do sytuacji, w której został aktywizowany, była przedmiotem kolejnego badania.

5. Badanie V. Długofalowe następstwa empatii²³

Empatia poznawcza generuje zdolność abstrahowania od bezpośrednio dostępnej sytuacji, uniezależnia powstanie pobudzenia empatycznego od fizycznego kontaktu z bodźcem. Możliwości regulacyjne empatii poznawczej wydają się transsytuacyjne (Hoffman, 1998, Eisenberg, Fabes, Carlo, Speer, Switzer, Karbon i in., 1993). Taka zdolność reagowania empatią poza bezpośrednio dostępną sytuacją powstaje w rezultacie wielokrotnego aktywizowania perspektywy, stając się z czasem niejako

²³ Badanie uzyskało wymaganą zgodę Komisji Etyki Badań Wydziału Psychologii UW.

nawykowym sposobem reagowania w sytuacjach społecznych. Taką możliwość postuluje Hoffman (2000), wskazując na długofalowe skutki indukcji.

Rozwój bardziej zaawansowanych mechanizmów aktywizujących pobudzenie empatyczne, tj. skojarzenia za pośrednictwem języka czy przyjmowanie ról, jak i rozwój poznawczy formujący poczucie ciągłości innych w różnych sytuacjach i w czasie (Hoffman, 1998), wyznacza nowe możliwości empatycznego reagowania w okresie adolescencji. Możliwe więc staje się bardziej zaawansowane empatyzowanie poprzez osiągnięcie zdolności do oceny sytuacji w kategoriach abstrakcyjnych. Tak więc kształtuje się zdolność empatycznego reagowania w odpowiedzi na czyjąś sytuację ogólną. To wskazuje na możliwość regulacji empatycznej poza bezpośrednio dostępnym kontekstem. Niemniej okres dojrzewania niesie ze sobą pewne ograniczenia. Po pierwsze, barierą w formowaniu owych długofalowych transsytuacyjnych efektów empatii poznawczej jest poziom motywacyjny: wyrażany chęcią i gotowością wykraczania poza własną perspektywę i koncentracją na perspektywie innej osoby (Szuster, 2005; Jarymowicz, 2008). Można oczekiwać, że w okresie adolescencji kolejna faza egocentryzmu, specyficzna dla tego okresu rozwojowego, ogranicza tego rodzaju motywacje. Po drugie, warunkiem ukształtowania takiego nawykowego reagowania empatią w sytuacjach społecznych jest wielokrotność aktywizowania perspektywy. Zważywszy na wiek i ograniczony zakres doświadczeń, częstość takich ekspozycji na sytuacje innej osoby może okazać się niewystarczająca dla ukształtowania takiego nawyku. Po trzecie, w okresie adolescencji ograniczona jest jeszcze umiejętność generalizacji doświadczeń, co może zmniejszać transsytuacyjność efektów aktywizacji empatii. Wreszcie dominacja heurystycznego, powierzchownego trybu przetwarzania informacji, w którym promowana jest szybkość, a nie głębokość przetwarzania, ogranicza szanse na transpozycję empatii poza doraźny kontekst (Petty, Cacioppo, 1986).

Wątek wpływu wcześniejszej aktywizacji empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach vs zachowaniach na wybór zachowania świadków cyberprzemocy podjęty został w badaniu V. Jeśli ujawni się efektywność odroczonej empatii, wskazywać to może na udział bardziej zaawansowanych mechanizmów empatycznych pochodnych także od motywacji w regulacji zachowań u adolescentów.

Ze względu na brak bezpośrednich przesłanek teoretycznych sformułowano dwa pytania o charakterze eksploracyjnym:

Pytanie 1: Czy wcześniejsza aktywizacja empatii poznawczej skoncentrowana na emocjach zmniejszy szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc?

Pytanie 2: Czy wcześniejsza aktywizacja empatii poznawczej skoncentrowana na zachowaniach ofiary zmniejszy szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc?

Sformułowano także hipotezy i pytania badawcze o charakterze replikacyjnym:

Hipoteza 1: Częstość doświadczeń cybersprawstwa zwiększa szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc.

Pytanie 3: Czy częstość doświadczeń cyberwiktyimizacji różnicuje szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc?

Pytanie 4: Czy płeć różnicuje szanse wyboru zachowania świadka wzmacniającego przemoc?

5.1. Metoda

Badanie miało charakter eksperymentalny, grupowy i anonimowy, a realizowane było online – w warunkach komunikacji zapośredniczonej przez komputer.

Operacjonalizowane w nim były następujące zmienne niezależne:

- wcześniejsza aktywizacja empatii poznawczej skoncentrowana na emocjach vs zachowaniach,
- częstość doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji,
- płeć.

Zmienną zależną był wybór zachowania wzmacniającego cyberprzemoc vs obojętnego. Kontrolowano także wpływ wymiarów charakteryzujących sposoby i warunki korzystania z internetu przez młodzież oraz rolę rodziców i szkoły.

5.2. Operacjonalizacja zmiennych: narzędzia i wskaźniki

Do pomiaru rodzaju zachowania, sposobów i warunków korzystania z internetu, płci oraz doświadczeń cyberprzemocy zastosowano te same narzędzia co w poprzednim badaniu. Przeprowadzona analiza dla skal cyberprzemocy po raz kolejny w tym badaniu wykazała satysfakcjonujące wielkości współczynników alfa Cronbacha, wynoszące dla podskali ofiara $\alpha = 0,84$, a dla podskali sprawca $\alpha = 0,87$.

5.2.1. Pomiar aktywizacji empatii poznawczej z tygodniowym wyprzedzeniem czasowym

W celu operacjonalizacji aktywizacji empatii poznawczej z tygodniowym wyprzedzeniem czasowym użyto tego samego narzędzia co w badaniu poprzednim – filmu wraz z zadaniem, w którym badany wybiera z listy emocje lub zachowania bohaterki filmu poprzez zaznaczenie odpowiednich checkboxów. Modyfikacja polegała jedynie na rozdzieleniu w czasie – aktywizacja empatii odbywała się na tydzień przed pomiarem zmiennej zależnej – zachowania. Badanie zatem było realizowane w dwóch etapach:

- etap pierwszy: ekspozycja materiału filmowego z zadaniem koncentrującym na emocjach vs zachowaniach vs elementach otoczenia,
- tygodniowa przerwa,
- etap drugi: „Wiadomość od kolegi”, Kwestionariusz Doświadczeń Cyberprzemocy, ankieta na temat sposobów i warunków korzystania z internetu oraz roli rodziców i szkoły.

5.3. Procedura i przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu i wrześniu 2012 roku z udziałem uczniów szkół gimnazjalnych przy współpracy uczestników seminarium magisterskiego²⁴.

Badanie było anonimowe, grupowe i miało charakter eksperymentalny. Dobór badanych do próby, charakter, miejsce badania oraz sposób udzielania informacji zwrotnych były takie same jak w poprzednich badaniach.

Schemat badania obejmował dwa warunki eksperymentalne: aktywizujące empatię poznawczą koncentrującą na emocjach i na zachowaniu bohaterki eksponowanego filmu oraz warunek kontrolny, w którym uwaga badanego skupiona była na elementach otoczenia. Dobór do grup miał charakter losowy.

Pierwszym zadaniem było obejrzenie filmu poprzedzonego instrukcją polecającą koncentrowanie się w zależności od warunków: na emocjach vs zachowaniach bohaterki vs elementach otoczenia, a następnie zaznaczenie na liście w zależności od

²⁴ Magistrantek dr hab. Szuster-Kowalewicz: Natalii Nowiny-Witkowskiej (2012), *Odroczony wpływ empatii, dostępności perspektywy innego oraz doświadczeń cyberprzemocy na przejawy agresji w Sieci u adolescentów*, i Joanny Sumasek (w opracowaniu), *O możliwości ograniczenia cyberprzemocy wśród adolescentów: rola empatii i zaangażowania w sport*.

warunków tych charakterystyk, które były prezentowane w filmie. Każdy miał trzykrotną możliwość wybrania prawidłowej konfiguracji odpowiedzi²⁵.

Po upływie tygodnia badani dokonywali wyboru zachowania w zadaniu „Wiadomość od kolegi”, wypełniali kwestionariusz doświadczeń cyberprzemocy oraz ankietę na temat sposobu i warunków korzystania z internetu oraz roli rodziców i szkoły. Po zakończeniu badania zbiorcza informacja zwrotna przekazywana była uczniom, nauczycielom i rodzicom.

Tabela 13. Schemat badania V – warunki i wskaźniki

Warunek badania		Zachowanie w roli świadka		Doświadczenia cyberprzemocy
		Wzmacniające przemoc	Neutralne	
Koncentracja na emocjach	Tygodniowa przerwa	Wyślij	Usuń	Sprawca
Koncentracja na zachowaniach				Ofiara
Koncentracja na Otoczeniu				

5.4. Osoby badane

W badaniu wzięli udział uczniowie warszawskich szkół gimnazjalnych i pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych. Badaniami objęto $N = 164$ osoby. Ze względu na kluczowe zmienne socjodemograficzne próba była wyrównana pod względem liczebności chłopców $n = 87$ i dziewcząt $n = 77$. Wiek osób badanych mieścił się w przedziale 11–18 lat ($M = 14,54$; $SD = 1,54$).

²⁵ Ilość wykorzystanych prób oraz trafność wyborów była kontrolowana, nie miała jednak wpływu na zmienną zależną.

5.5. Wyniki

Do analiz włączono dane wszystkie dane pochodzące od 164 osób.

5.5.1. Kryteria podziału na grupy

W warunku eksperymentalnym koncentrującym na emocjach uczestniczyło $n = 54$ osób, w warunku eksperymentalnym koncentrującym na zachowaniach $n = 55$ osób, a w warunku kontrolnym $n = 55$ osób.

5.5.2. Prezentacja rezultatów analiz

Analiza frekwencji wykazała, że 34,8% próby ($n = 57$) wybrało aktywne zachowanie – wzmacniające przemoc, co jest znacznie wyższym wskaźnikiem częstości zachowań wzmacniających cyberprzemoc w porównaniu do tych uzyskanych w poprzednich badaniach z etapu drugiego, w których aktywizowano czynniki ograniczające cyberprzemoc.

W celu weryfikacji pytania badawczego dotyczącego tego, czy wcześniejsza aktywizacja empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach oraz skoncentrowanej na zachowaniach różnicuje szanse wystąpienia aktywnych zachowań świadków wzmacniających przemoc oraz sprawdzenia, czy wyniki uzyskane w poprzednich badaniach zostaną zreplikowane, przeprowadzono hierarchiczną analizę logistyczną, w której zmienną wyjaśnianą był rodzaj zachowania przejawianego przez badanego (0 - obojętne: „usuń”, 1 – wzmacniające cyberprzemoc: „wyślij”).

Do pierwszego modelu zostały wprowadzone zmienne: doświadczenia cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji. W celu sprawdzenia wpływu warunków eksperymentalnych aktywizujących empatię poznawczą na zmienną zależną przetestowano drugi model z dodatkowym blokiem. W drugim modelu włączono dwa dodatkowe predyktory: wcześniejszą aktywizację empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach oraz wcześniejszą aktywizację empatii poznawczej skoncentrowanej na zachowaniach ofiary. Kontrolowano też wpływ warunków i sposobu korzystania z internetu oraz płci. Znaczenie wszystkich tych zmiennych okazało się nieistotne – nie są więc prezentowane w modelu końcowym. Wynikało to z konieczności uproszczenia modelu analizy w związku ze zbyt dużą liczbą predyktorów w stosunku

do liczby osób badanych²⁶. Wyniki analiz prezentowane są w tabeli 14 i opisane poniżej²⁷.

Tabela 14. Wyniki logistycznej analizy regresji dla rodzaju zachowania świadka i cyberwiktyimizacji i cybersprawstwa oraz aktywizacji empatii poznawczej z tygodniowym wyprzedzeniem – skoncentrowanej na emocjach i zachowaniach

Predyktor	β	SE β	Wald's χ^2	df	p	OR (CI 95%)	Block χ^2
KROK 1							8,96*
Cyberwiktyimizacja	-0,04	0,33	0,02	1	0,960	0,96 (0,50:1,83)	
Cybersprawstwo	0,78	0,32	5,74	1	0,014	2,18 (1,15:4,13)	
KROK 2							1,13
Cyberwiktyimizacja	-0,06	0,33	0,03	1	0,889	0,94 (0,49:1,18)	
Cybersprawstwo	0,79	0,33	5,70	1	0,013	2,20 (1,15:4,19)	
Empatia – emocje (0-gr. kontrolna)	0,39	0,42	0,84	1	0,368	1,47 (0,64:3,39)	
Empatia – zachowania (0 – gr. kontrolna)	0,38	0,42	0,83	1	0,369	1,47 (0,64:3,36)	
TEST			χ^2	df	p		
Overall model evaluation							
Likelihood ratio test			10,05	4	0,03		
Score test			9,25	2	0,01		
Goodness-of-fit test							
Hosmer & Lemeshow			9,96	8	0,29		
**p< 0,001; *p< 0,01							
Krok 1: Cox & Snell $R^2 = 0,05$; Nagelkerke $R^2 = 0,07$;							
Krok 2: Cox & Snell $R^2 = 0,06$; Nagelkerke $R^2 = 0,08$.							

Tabela 14 przedstawia wyniki analizy regresji logistycznej dla częstości zachowań wzmacniających cyberprzemoc przewidywanych przez płeć, doświadczenia cyberprzemocy oraz warunki eksperymentu (wcześniejsza aktywizacja empatii poznawczej: skoncentrowanej na emocjach vs skoncentrowanej na zachowaniach vs koncentracja na elementach otoczenia – grupa kontrolna). Zaprezentowano wartości poszczególnych współczynników regresji i ilorazu szans z 95% przedziałami ufności, statystykę Walda wraz z poziomem istotności otrzymanym dla każdej zmiennej na

²⁶ Wymóg ten związany jest z ograniczeniami logistycznej analizy regresji w zakresie liczby predyktorów w stosunku do liczebności próby.

²⁷ W związku z brakiem standardów dotyczących prezentacji wyników analiz regresji logistycznej w tabeli i opisy zostały opracowane zgodnie z wytycznymi zawartymi w artykule *An Introduction to Logistic Regression Analysis and Reporting* (Peng, Lee, Ingersoll, 2002).

każdym etapie analiz, zbiorcze statystyki dopasowania modelu i wybrane szczegółowe wskaźniki.

Ogólne statystyki otrzymane dla modelu w pierwszym kroku analiz (Cox & Snell $R^2 = 0,05$; Nagelkerke $R^2 = 0,07$) sugerują słabe dopasowanie i możliwości predykcyjne. W pierwszym etapie analiz (krok 1) możemy stwierdzić, że otrzymane wyniki wskazują na istotny wpływ wcześniejszych doświadczeń cybersprawstwa w przewidywaniu zachowań wzmacniających cyberprzemoc (współczynnik ilorazu szans $OR = 2,18$). Uzyskany efekt jednak nie jest tak silny jak w poprzednich badaniach. Wyniki dla doświadczeń jako ofiara cyberprzemocy ponownie okazały się nieistotne. Otrzymane rezultaty stanowią zatem replikację zależności otrzymanych we wszystkich poprzednich badaniach.

W celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze: czy aktywizacja empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach oraz skoncentrowanej na zachowaniach po tygodniowym odstępie czasowym różnicuje szanse wystąpienia aktywnych zachowań świadków wzmacniających przemoc, na drugim etapie analiz (krok II) wprowadzono do modelu dodatkowe zmienne – warunki eksperymentu (wcześniejsza aktywizacja empatii poznawczej skoncentrowana na emocjach vs skoncentrowana na zachowaniu vs koncentracja na elementach otoczenia). Otrzymany model nie okazał się znacząco lepszy pod względem miar ogólnego dopasowania modelu (Cox & Snell $R^2 = 0,06$; Nagelkerke $R^2 = 0,08$), zaś wpływ aktywizacji empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach, jak i skoncentrowanej na zachowaniu z tygodniowym wyprzedzeniem czasowym okazał się nieistotny.

W obliczu uzyskanych rezultatów analiz wskazujących na brak wpływu empatii aktywizowanej wcześniej postanowiono przeprowadzić analizy dodatkowe, zestawiając wyniki uzyskane w badaniu IV i V w jeden model, celem bardziej klarownej prezentacji uzyskanych zależności (załącznik 10).

5.6. Podsumowanie wyników badania V

Uzyskane rezultaty pokazały, że aktywizacja empatii poznawczej po tygodniowym odstępie czasowym nie zmniejsza szans wystąpienia negatywnego zachowania w roli świadka. Skuteczna okazała się jedynie bezpośrednia aktywizacja empatii poznawczej zarówno skoncentrowanej na emocjach, jak i na zachowaniach, testowana w poprzednim badaniu (por. załącznik 10). Jeżeli ten wynik doczeka się

kolejnych replikacji, wskazywać będzie to na ważne ograniczenia efektywności oddziaływań prewencyjnych, które skupione powinny być głównie na bezpośrednim aktywizowaniu empatii jako bardziej efektywnego narzędzia.

Interpretując uzyskane wyniki, warto wskazać na potencjalne przyczyny braku efektywności empatii wcześniej aktywizowanej. Być może zadanie wysłania bądź nieośmieszającej wiadomości nabierało innego sensu w konsekwencji bezpośredniej aktywizacji empatii. Ekspozycja filmu z ofiarą cyberprzemocy aktywizowała ukształtowany standard, który regulował zachowanie następujące bezpośrednio po niej. Dostęp do tego standardu okazał się w warunkach wcześniejszej aktywizacji empatii znacząco ograniczony. Przyczyn braku efektywności empatii poznawczej aktywizowanej z wyprzedzeniem czasowym przed decyzją o zachowaniu można dopatrywać się zatem bądź w czynnikach o charakterze rozwojowym, bądź w uwarunkowaniach związanych z samym narzędziem. Być może ten sposób prezentacji problemu cyberprzemocy opracowany w 2007/8 roku wraz z upływem czasu i dynamicznymi zmianami dostępnymi w sieci narzędzi stracił na aktualności, a w konsekwencji także ograniczona została jego trafność.

Wyniki dotyczące pozostałych zmiennych zostały zreplikowane, wskazując ponownie na szczególne znaczenie doświadczeń sprawstwa cyberprzemocy.

6. Podsumowanie i dyskusja wyników drugiej części badań

Celem drugiego etapu badań była eksploracja wpływu różnych przejawów empatii jako czynnika potencjalnie ograniczającego cyberprzemoc świadków. Wykazano, że aktywizacja empatii (poprzez różne tryby jej aktywizacji) jest efektywną metodą ograniczenia antyspołecznych zachowań świadków. Rezultat ten koresponduje z innymi danymi dotyczącymi relacji cyberprzemocy i empatii (Steffgen, 2007; 2009; Schultze-Krumbholz, Scheithauer, 2009; Steffgen, König, 2009; Ang, Goh, 2010; Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012), empatii i bullyingu (Enderson, Olweus, 2001; Ahmed, Braithwaite, 2004; Olweus, 1994; Jolliffe, Farrington, 2006; Correia, Dalbert, 2008), a także empatii i zachowań świadków przemocy rówieśniczej (Endresen, Olweus, 2001; Thornberg, 2007; Salmivalli, 2010). W szczególności warto podkreślić podobieństwo z rezultatami badania, które podobnie jak opisywane w rozprawie koncentrowały się specyficznie na problematyce świadków cyberprzemocy

(Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). W badaniach tych najsilniejszymi predyktorami zachowań pomocnych świadka względem ofiary była ogólna dyspozycyjna skłonność w kierunku zachowań prospołecznych oraz doświadczanie negatywnych emocji w wyniku obserwowania przemocy (ibidem). Czynniki te nieodłącznie związane są z doświadczaniem empatii (Hoffman, 2000; Davis, 2001), stanowiąc podstawę empatycznej troski (Batson, 1991) i ograniczając skłonność do agresji, przemocy i zachowań antyspołecznych (Miller, Eisenberg, 1988; Batson, Ahmad, 2001; Jolliffe, Farrington, 2004).

Rezultaty badań wykazały efektywność różnych trybów aktywizacji empatii. Wzbudzenie empatii afektywnej skutecznie ograniczyło zachowania wzmacniające cyberprzemoc. Sam kontakt z sytuacją naruszającą dobrostan innej osoby wykreowany w badaniu okazał się wystarczający, aby ograniczyć takie zachowanie. Empatia afektywna stanowi bowiem automatyczną zdolność do bezwiednego odbierania i silnego doświadczania emocji innych ludzi (Hoffman, 2000). Dowiedziono, że zastosowanie analogicznego do użytego w badaniach uniwersalnego bodźca – innej osoby manifestującej oznaki cierpienia i dyskomfortu – modyfikuje skutecznie angażowanie się w zachowania wspierające cyberprzemoc. Postulowanym mechanizmem jest automatyczna aktywizacja pobudzenia u obserwatora, które koncentruje na własnej osobie (Batson, 1991). Odczuwane jest subiektywnie jako awersyjne i generuje motywację do jego redukcji. W wykreowanej w eksperymentach sytuacji bycia świadkiem agresji online taką najbardziej oczywistą metodą redukcji awersyjnego pobudzenia było nieangażowanie się w zachowania nasilające dyskomfort ofiary. Koresponduje to z rezultatami badania wskazującymi na znaczenie doświadczania negatywnych emocji w wyniki obserwowania przemocy (Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013). Podsumowując, aktywizacja empatii afektywnej okazała się skuteczną formą oddziaływania ograniczającego cyberprzemoc. Dominacja komunikacji tekstowej w zmediatyzowanych kontaktach w naturalny sposób ogranicza jednak możliwość odwoływania się do empatii afektywnej. Z tego względu eksplorowano także wpływ empatii poznawczej.

Aktywizacja poznawczych aspektów empatii także okazała się skutecznym sposobem zmniejszenia zachowań cyberprzemocowych wśród młodzieży. U podstaw tej modyfikacji zachowania leży zdolność do przyjęcia perspektywy (Davis, 1996; Hoffman, 1998; 2000). Jest to unikalny aspekt poznawczy reakcji empatycznej. Sprzyja podjęciu refleksji nad sytuacją innej osoby. Taka forma oddziaływania okazała się

skuteczna – ograniczała angażowanie się świadków w zachowania wspierające cyberprzemoc. Otrzymany rezultat jest spójny z innymi danymi na temat znaczenia empatii poznawczej i przyjmowania perspektywy dla ograniczenia negatywnych zjawisk społecznych (Flavell, Botkin, Fry, Wright, Jarvis, 1968; Clore, Jeffrey, 1972; Jurkovic, Prentice, 1977; Ellis, 1982; Batson, 1997; Davis, 2001; Galinsky, Ku, Wang, 2005). Wyniki korespondują częściowo także z rezultatami wskazującymi na zależność między empatią poznawczą i cyberprzemocą (Steffgen, 2007; 2009; Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012).

Jakość procesów aktywizowanych dostępnością perspektywy jest inna. Zwiększone są możliwości dowolnej regulacji zachowania i uniezależnienia reakcji od bezpośredniego kontekstu (Szuster, Rutkowska, 2011). Wydaje się to szczególnie istotne w warunkach komunikacji zapośredniczonej. Wiele przemawia za refleksyjnym charakterem tej formy regulacji (Szuster, Wojnarowska, Wieteska, 2012). O ile perspektywa własna aktywizowana jest nieustannie, najczęściej automatycznie, i nie wymaga refleksji (Marcus, Smith, Moreland, 1985), o tyle koncentracja na perspektywie zewnętrznej nie dokonuje się mimowolnie, wymaga intencji, skupienia uwagi, aktywizuje drogę przetwarzania informacji góra–dół (Szuster, 2005). Rezultatem jest ograniczanie automatycznych ustosunkowań odpowiadających także za podejmowanie zachowań takich jak wzmacnianie cyberprzemocy. Z tego względu aktywne uczenie przyjmowania perspektywy stało się skutecznym elementem programów profilaktyczno-terapeutycznych (Chandler, 1973; Chalmers, Townsend, 1990; Olweus, 1994; Robinson, Maines, 1997) wyrównujących deficyty w zakresie empatii poznawczej, m.in. u młodzieży angażującej się w przemoc i prześladowanie rówieśników w szkołach. Refleksyjny charakter tego wymiaru empatii wiąże empatię poznawczą z konstruktem cyfrowej mądrości (*digital wisdom*) (Prensky, 2009, za: Pyżalski, 2012). W tym kontekście empatia poznawcza wydaje się kluczową kompetencją budowania relacji online ze zrozumieniem, że nasze działania mają wpływ na innych ludzi.

Uzyskane rezultaty pokazują także, że oba aspekty empatii poznawczej – pochodne od indukcji skoncentrowanej na emocjach i zachowaniu – zmniejszają szanse zachowań wzmacniających cyberprzemoc. Indukcja skoncentrowana na zachowaniach okazała się nieco bardziej efektywna niż indukcja koncentrująca na emocjach, choć różnica ta jest niewielka. Większą efektywność empatii poznawczej indukowanej koncentracją na zachowaniach można tłumaczyć na różne sposoby. Po pierwsze,

specyfiką rozwojową adolescentów. Ze względu na wciąż kształtowany i nie w pełni dojrzały aparat poznawczy w tej grupie wiekowej (Piaget, 1966) bardziej jednoznaczne wydają się komunikaty niosące informacje o zachowaniach. Inteligencja emocjonalna w okresie adolescencji nadal się formułuje. Jej cztery wymiary: spostrzeganie emocji, wykorzystywanie emocji w procesach poznawczych, rozumienie emocji oraz kierowanie emocjami, które są nieodzowne dla indukcji empatii opartej na emocjach – nie są jeszcze w pełni ukształtowane (Mayer, Carusso, Salovey, 2000). Sprawia to, że bardziej dostępne dla badanej grupy niż poznawcza koncentracja na emocjach, „które się wyraża i o których się mówi”²⁸, wydaje się „to co się dzieje”²⁹ – zachowania. Po drugie, warto rozważyć też rolę kontekstu. Być może dla adolescentów angażujących się w zachowania antyspołeczne online to właśnie zachowania jako forma indukcji empatii są bardziej czytelne w cyberprzestrzeni. Za taką interpretacją przemawia charakterystyka działań sprawców agresji elektronicznej, którzy rozumieją znaczenie swoich czynów dopiero, gdy zostają skonfrontowani z poważnymi ich skutkami (Pyżalski, 2012; Völlink, Bolman, Dehue, Jacobs, 2013). Te konsekwencje mają zazwyczaj postać zachowań, a nie uczuć. Wreszcie, przyczyną może być wskazany w podsumowaniu wyników badania V czynnik związany z aktualnością zastosowanych metod pomiaru zachowania.

Oddziaływanie empatii poznawczej okazało się skuteczne, wiązało się jednak z kilkoma ograniczeniami. Opisywany efekt nie był tak silny jak w przypadku empatii afektywnej. Ponadto jedynie bezpośrednia aktywizacja empatii poznawczej okazała się efektywna dla ograniczenia zachowań świadków wspierających cyberprzemoc.

Przyczyn braku efektywności wcześniej aktywizowanej empatii poznawczej można dopatrywać się w czynnikach o charakterze rozwojowym. W szczególności dotyczy to znaczenia motywacyjnego poziomu funkcjonowania. W okresie adolescencji następuje znacząca zmiana rozwoju poznawczego – przejście od operacji konkretnych do operacji formalnych (Piaget, 1966). Oznacza to z jednej strony nabycie zdolności do radzenia sobie z abstrakcjami i relacjami, co pociąga jakościową zmianę w sposobie opisywania innych ludzi. Z drugiej strony oznacza nabycie umiejętności, których regulacyjne funkcje zależą od świadomego zaangażowania i motywacji do podjęcia wysiłku (Szuster, 2011). Strategie poznania społecznego są zatem u młodzieży w dużej

²⁸ Wypowiedzi młodzieży uzyskane podczas warsztatów w oparciu o scenariusz, którego elementy wykorzystano do konstrukcji narzędzia.

²⁹ J.w.

mierze uwarunkowane motywacją, a nie potencjalnymi umiejętnościami. Wydaje się, że cyberprzestrzeń stanowi obszar sprzyjający tym deficytom motywacyjnym. Dzieje się tak za sprawą komunikacji zapośredniczonej przez komputer skutkującej rozhamowaniem zachowania (Joinson, 1998; Wallace, 2005; Mishna, Saini, Solomon, 2009). Adolescenci mają więc potencjalne możliwości poznawcze pozwalające rozumieć, uwzględniać i przewidywać zachowania i emocje innych. Są w stanie: myśleć o bytach hipotetycznych i antycypować przyszłe zdarzenia (Piaget, 1966), formułować hipotezy na temat innych ludzi i opisywać ich w sposób bardziej złożony, uwzględniając interakcje dyspozycji osobowych i czynników sytuacyjnych. Są zdolni do różnicowania pewności swoich sądów (Schaffer, 2006), dysponują coraz bardziej wyrafinowaną i spójną teorią umysłu, potrafią wnioskować o stanach wewnętrznych innych i postrzegać je jako podstawę przejawianego zachowania (Astington, Harris, Olson, 1988). Procesy te wymagają jednak motywacji – gotowości do wnikania w perspektywę innego, którą nie zawsze są gotowi podejmować młodzi ludzie, szczególnie w warunkach komunikacji zapośredniczonej przez komputer.

Na podstawie otrzymanych wyników można sformułować zalecenia dla konstruowania oddziaływań profilaktycznych przeciwdziałających cyberbullyingowi i agresji elektronicznej. Należy uwzględnić aktywizację różnych rodzajów empatii:

- empatii afektywnej najbardziej skutecznie ograniczającej zachowania wzmacniające cyberprzemoc, a zarazem najbardziej dostępnej młodzieży w okresie adolescencji,
- empatii poznawczej poprzez indukcję skoncentrowaną na emocjach,
- empatii poznawczej poprzez indukcję skoncentrowaną na zachowaniu.

W związku z ujawnionym brakiem skuteczności wcześniej aktywizowanej empatii poznawczej warto uwzględnić stosowanie „przypominaczy” – powtórek i „motywatorów”.

Zastosowane metody wzbudzania indukcji nawiązywały do oddziaływań stosowanych przez Hoffmana (2000). Działały skutecznie przy bezpośredniej aktywizacji także w cyberprzestrzeni. Niemniej trzeba zdawać sobie sprawę z ich ograniczeń. Empatia (zarówno afektywna, jak i poznawcza) aktywizowana była w warunkach online – filmem nawiązującym do kontekstu cyberprzemocy. Była ona skuteczna w ograniczaniu zachowań wzmacniających cyberprzemoc u jej świadków. Otwartym pozostaje jednak pytanie, czy specyfika metody aktywizacji empatii, która bezpośrednio nawiązywała do kontekstu cyberprzemocy, warunkuje skuteczność

ograniczania negatywnych zachowań świadków przemocy elektronicznej? Czy inne, niespecyficzne przejawy empatii okażą się równie skuteczne?

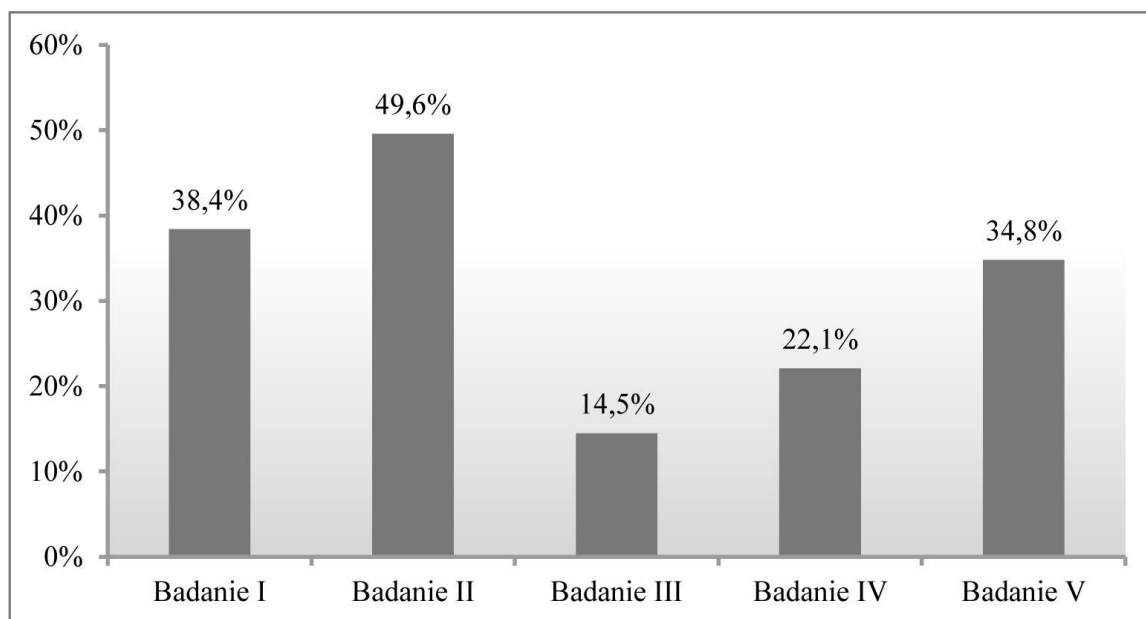
Ponadto w pełni zreplikowane zostały rezultaty wskazujące na to, że bycie sprawcą przewiduje reagowanie zachowaniem wzmacniającym cyberprzemoc. Ponownie, jak w etapie pierwszym, okazało się, że doświadczenia ofiary cyberprzemocy oraz płeć nie wpływają na aktywne zachowanie wzmacniające cyberprzemoc.

Dyskusja ogólna

Celem programu badawczego była identyfikacja czynników modyfikujących zachowania wzmacniające cyberprzemoc wśród nastoletnich świadków. Weryfikowano wpływ czynników sytuacyjnych: typu kontaktu realizowanego w cyberprzestrzeni vs realnej rzeczywistości, publicznego vs prywatnego kontekstu przemocy oraz aktywizacji empatii afektywnej i poznawczej skoncentrowanej na emocjach vs zachowaniach doświadczanych przez ofiarę. Interesowano się także wpływem czynników indywidualnych – doświadczeniami cyberprzemocy z perspektywy sprawcy i ofiary. Kontrolowano wpływ płci oraz wybiórczo znaczenie zapotrzebowania na aprobatę społeczną, warunków i sposobu korzystania z internetu czy rolę rodziców i szkoły. Żadna ze zmiennych kontrolowanych nie wpływała na częstość zachowań wzmacniających cyberprzemoc.

Zrealizowano pięć badań eksperymentalnych, na łącznej próbie 1789 uczniów szkół gimnazjalnych i pierwszych klas szkół ponadgimnazjalnych, które potwierdziły większość sformułowanych oczekiwań. Warto także wskazać, że badaniami objęto młodzież z trzech województw zlokalizowanych w różnych częściach Polski. Taki dobór próby zarówno pod względem liczebności oraz zrównoważonego udziału przedstawicieli obu płci wydaje się wzmacniać nieprzypadkowy charakter uzyskanych wyników. Potwierdza to także względna stałość częstości zachowań rejestrowanych na przestrzeni czterech lat. W badaniach, w których nie manipulowano (lub nie manipulowano skutecznie – badanie V) czynnikami ograniczającymi zachowania wzmacniające przemoc (badanie I, badanie II i badanie V), uzyskano frekwencje pomiędzy 34,8 % a 49,6%. W badaniach, w których aktywizowano czynniki ograniczające zachowania wzmacniające przemoc (badanie III i badanie IV), uzyskano

niższą częstotliwość pomiędzy 14,5 % a 22,1%. Zestawienia prezentuje poniższy rysunek.



Rysunek 10. Częstości zachowań wzmacniających cyberprzemoc – częściowe dane z pięciu badań

W warunkach kontaktu zmediatyzowanego mniejszość badanych adolescentów wybrała zachowanie wzmacniające cyberprzemoc. Tak więc w istocie większość badanych wybrała zachowanie obojętne. Ten rezultat jest zgodny z wynikami badań wskazującymi, iż większość interakcji online realizowanych przez młodych ludzi ma charakter pozytywny lub neutralny (Finkelhor, Mitchell, Wolak, 2000). Z drugiej strony, w każdym badaniu wystąpiły zachowania wspierające cyberprzemoc, a aktywny udział w powielaniu kompromitującej wiadomości nawet pojedynczego członka widowni może istotnie zwiększać potencjał wiktyimizacyjny aktu cyberprzemocy. Taki obraz wyników implikuje pozytywną odpowiedź na postawione we wprowadzeniu pytanie: czy nową areną przemocy rówieśniczej staje się cyberprzestrzeń? Powszechność zaangażowania się w zachowania wzmacniające cyberprzemoc względem obcej sobie ofiary wskazuje na cyberprzestrzeń jako obszar interakcji sprzyjającej angażowaniu się świadków w akty agresji rówieśniczej.

Rezultaty badań wskazały na trzy czynniki zwiększające szanse zachowań wzmacniających przemoc: (1) warunki cyberprzestrzeni, w której realizowany jest kontakt, (2) prywatny kontekst aktu przemocy oraz (3) doświadczenia sprawstwa cyberprzemocy. Te ostatnie możemy uznać za kluczowy predyktor nasilający zachowania wzmacniające przemoc. Znaczenie doświadczeń sprawstwa potwierdzone

zostało we wszystkich badaniach. Wskazuje to, że doświadczenia związane z byciem sprawcą w największym stopniu przewidują reagowanie zachowaniem antyspołecznym w roli świadka. Ten rezultat koresponduje z danymi wskazującymi na powiązania bullyingu offline i online (Kowalski, Limber, 2007; Raskauskas, Stoltz, 2007; Ybarra, Mitchell, 2007; Slonje, Smith, 2007; Juvonen, Gross, 2008; Erdur-Baker, 2010; Dehue, Bolman, Völlink, Pouwelse, 2012; Sticca, Ruggieri, Alsaker, Perren, 2013). Jest spójny także z rezultatami wskazującymi na powiązania pomiędzy innymi rolami w przemocy rówieśniczej (Ybarra, Mitchell, 2004; Dehue, Bolman, Völlink, Pouwelse, 2012; Pyżalski, 2012).

Wyniki wszystkich badań wskazują na to, że płeć nie ma wpływu na negatywne zachowanie świadków cyberprzemocy, co jest zgodne z niektórymi danymi pochodzącymi z badań eksplorujących związki płci i cyberprzemocy (Ybarra, Mitchell, 2004; Li, 2006; Ball, 2007; Raskauskas, Stoltz, 2007; Slonje, Smith, 2007; Williams, Guerra, 2007; Hinduja, Patchin, 2008; Macháková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013).

Empiryczna eksploracja czynników ograniczających zachowania wzmacniające cyberprzemoc potwierdziła znaczenie empatii, wskazując na trzy jej wymiary: (1) empatię afektywną, (2) empatię poznawczą skoncentrowaną na emocjach doświadczanych przez ofiarę cyberprzemocy oraz (3) empatię poznawczą skoncentrowaną na zachowaniach ofiary. Wzbudzenie indukcji okazało się jednak efektywne jedynie w przypadku aktywizacji bezpośrednio przed sytuacją, w której badany podejmował decyzję, czy rozpowszechni dalej kompromitujący materiał, czy go usunie. Ponadto wyniki sugerują, że nieco skuteczniejsza jest koncentracja na zachowaniach niż emocjach osoby dotkniętej skutkami cyberprzemocy.

Uzyskane rezultaty mają spójny i konsekwentny charakter. Są także zgodne z innymi wynikami wskazującymi na regulacyjną rolę empatii (Eisenberg, 2000; Hoffman, 2000), także w ograniczaniu zachowań agresywnych (Eisenberg, Miller, 1987; Batson, Ahmad, 2001; Jolliffe, Farrington, 2004), przemocy rówieśniczej w kontakcie bezpośrednim (Endresen, Olweus, 2001; Ahmed, Braithwaite, 2004; Olweus, 2007; Jolliffe, Farrington, 2006; Correia, Dalbert, 2008) i cyberbullyingu (Steffgen, 2007; 2009; Schultze-Krumbholz, Scheithauer, 2009; Steffgen, König, 2009; Ang, Goh, 2010; Steffgen, König, Pfetsch, Metzler, 2012). Zwiększa to wiarygodność uzyskanych danych i potwierdza nieprzypadkowy charakter ujawnionych zależności.

Większość zrealizowanych do tej pory badań zarówno w Polsce jak i na świecie koncentruje się na eksploracji zjawiska cyberprzemocy, określając jego skalę oraz

związek z danymi demograficznymi i sposobami korzystania z nowoczesnych technologii przy użyciu zazwyczaj retrospektywnych metod kwestionariuszowych (Tokunaga, 2010; Dehue, 2013). Specyfika prezentowanego projektu polega na zastosowaniu metody eksperymentalnej. Umożliwia ona rejestrowanie realnych zachowań będących przejawem agresji rówieśniczej w cyberprzestrzeni oraz czynników modyfikujących te zachowania. Uzyskane rezultaty zebrane przy pomocy metody eksperymentalnej mogą zatem stanowić uzupełnienie wiedzy na temat cyberprzemocy gromadzonej głównie metodami kwestionariuszowymi.

Oczywiście prezentowane badania mają pewne ograniczenia. Po pierwsze, wyniki uzyskano w grupie młodzieży w wieku 11–18 lat. Nie powinny więc być dowolnie generalizowane na inne grupy wiekowe. Ponadto uwzględniony przedział wiekowy to niemal cały okres adolescencji. Jak wiadomo, okres ten składa się z wielu etapów obejmujących istotne zmiany rozwojowe, w tym w zakresie funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego, które mogą istotnie wpływać na zachowania podejmowane w roli świadków przemocy. Wątek ten wymaga jednak dalszej eksploracji badawczej.

Po drugie, zachowanie operacjonalizowane w badaniach własnych stanowi zaledwie jeden z możliwych i dość łagodnych przejawów cyberprzemocy, co ogranicza możliwość generalizacji wyników na inne, poważniejsze formy przemocy w cyberprzestrzeni.

Po trzecie, pomiar zachowania osób badanych odbywał się w określonym środowisku internetowym – symulującym komunikator internetowy jako element portalu społecznościowego, co ogranicza ewentualne przewidywania, w jaki sposób respondenci zachowaliby się przy wykorzystaniu innych narzędzi internetowych.

Ponadto, sposób pomiaru zachowań wzmacniających cyberprzemoc opracowany został w latach 2007–8. Narzędzie ze względu na próbę replikowania otrzymanych rezultatów nie było istotnie modyfikowane. Ostatni otrzymany wynik może wskazywać na potrzebę adaptacji metody do obecnej postaci narzędzi internetowych.

Zaprezentowany program badawczy ma walor aplikacyjny. Może on służyć jako podstawa empiryczna dla tworzenia programów edukacyjnych mających na celu ograniczenie zachowań wzmacniających cyberprzemoc. To właśnie możliwość oddziaływania na osoby będące świadkami aktów cyberprzemocy, które pośrednio przyczyniają się do eskalacji rozmiarów zjawiska, coraz częściej spostrzegana jest jako klucz do rozwiązania problemu (Spears, Slee, Owens, Johnson, 2008; Salmivalli, 2010;

Kraft, 2011). Uświadamianie potencjalnym świadkom przemocy elektronicznej znaczenia ich roli i powagi ich zachowań może skutecznie ograniczyć skalę tego negatywnego zjawiska. Zachęcanie do nieprzesyłania dalej i usuwania krzywdzących innych materiałów wydaje się ważnym elementem zaangażowania w moralną decyzję powiedzenia stop cyberprzemocy.

Ważnymi wydają się także przesłanki potwierdzające znaczenie specyfiki komunikacji zapośredniczonej przez komputer dla nasilenia zachowań antyspołecznych w roli świadka. Oznacza to, że istotnym elementem oddziaływań profilaktycznych dotyczących agresji elektronicznej powinno być uświadomienie młodzieży, jakie mechanizmy sprawiają, że w cyberprzestrzeni możemy zachowywać się inaczej. Zajęcia profilaktyczne powinny dotyczyć szerszego kontekstu edukacji medialnej wskazując rolę nowych mediów w funkcjonowaniu społecznym. „Wiedza ta pozwala zrozumieć siebie jako użytkownika nowych mediów w kontekście mechanizmów ich oddziaływania, ale także siebie jako nadawcę komunikatów ze wszystkimi tego konsekwencjami, zarówno w świecie offline, jak i online” (Pyżalski, 2012, s. 265–266).

Coraz częściej badacze zjawiska cyberbullyingu wskazują na konieczność kształtowania strategii regulacji emocji i wzbudzania empatii w sytuacji korzystania z nowych mediów (Machácková, Dedkova, Sevcikova, Cerna, 2013; Völlink, Bolman, Dehue, Jacobs, 2013). W tym kontekście potwierdzona empirycznie skuteczność aktywizacji empatii w ograniczaniu zachowań antyspołecznych w cyberprzestrzeni wydaje się ważnym wnioskiem i kluczowym elementem budowania kultury szacunku w cyberświecie (Keith, Martin, 2005; za: Pyżalski, 2012).

Zakończenie

Współczesny młody człowiek jako „cyfrowy tubylec” żyje w przestrzeni medialnej, w której osoby dorosłe są jedynie gośćmi czy wizytatorami (Subrahmanyam, Greenfield, 2008; Wong, 2010). Ewolucja przemocy rówieśniczej w kontakcie bezpośrednim w kierunku cyberprzemocy stawia nowe wyzwania wychowawcze. Zadaniem stojącym przed rodzicami i wychowawcami jest zatem aktywny udział w społecznych doświadczeniach młodzieży w cyberprzestrzeni w celu nadawania im właściwego kontekstu i znaczeń. Wychowanie młodzieży powinno obejmować kulturalne i niekrzywdzące innych funkcjonowanie w sieci, uczyć oceny konsekwencji swoich działań, odpowiedzialności za wykorzystywanie materiałów dostępnych w internecie, publikowane treści oraz dobrostan psychiczny osoby także w kontakcie zmediatyzowanym. Podstawą tych umiejętności jest zrozumienie lub nawet elementarne odczucie, że po drugiej stronie też jest człowiek.

Pozostaje zatem żywić nadzieję, że słowa Stevena Pinkera (2007, s. 9–10): „Nowoczesność nie tylko nie obudziła w nas złych instynktów, ale wręcz przeciwnie, wprowadzone przez nią instytucje zdołały nas uszlachetnić”, wskazują optymistyczną perspektywę, w której cyberprzemoc jest jedynie przejawem pewnego etapu społecznego rozwoju cyberprzestrzeni, a internet stanie się dla młodych przestrzenią sprzyjającą nawiązywaniu pozbawionych agresji kontaktów rówieśniczych. Osiągnięcie tego celu wymaga jednakże wsparcia dla młodych internautów ze strony osób dorosłych w postaci konkretnych oddziaływań wychowawczych.

Posłowie – O profilaktyce cyberprzemocy

Współcześnie media poszerzają i przeobrażają przestrzeń życia dzieci i młodzieży, nadając dzieciństwu inną jakość. Czy wpływ ten ma charakter pozytywny? Wyniki opisanych badań pokazują, że nie zawsze, wskazując na to, że coraz wyraźniej współczesną areną dla przemocy rówieśniczej staje się cyberprzestrzeń.

Skuteczne oddziaływania wychowawcze powinny spełniać pewne warunki będące mniej lub bardziej bezpośrednim wnioskiem płynącym z rezultatów opisanych badań. Polska gotowa oferta edukacyjna spełniająca wszystkie te wymogi jak na razie nie istnieje. Połączenie kilku istniejących i sprawdzonych rozwiązań i elementów

programów edukacyjnych czy terapeutycznych może jednak stanowić skuteczną odpowiedź na nowe zagrożenie – cyberprzemoc rówieśniczą.

Po pierwsze, efektywnie działający program pedagogiczny powinien uwzględniać elementy pracy ze wszystkimi grupami zaangażowanymi w cyberprzemoc rówieśniczą – nie tylko ofiarami i sprawcami, ale także dla celów profilaktyki nawet, a może przede wszystkim – pracę z potencjalnymi świadkami. Istotności tej ostatniej roli dowodzą m.in. wyniki zaprezentowanych badań. Dobrych praktyk w zakresie zaangażowania wszystkich grup uwikłanych w proceder przemocy dostarczyć może metoda pracy grupowej opartej na współpracy (Pyżalski, 2011). Skuteczności tej metody dowodzą zarówno wnioski z praktyki, jak i wyniki badań pokazujące, że dzieci uczestniczące regularnie w zajęciach z „cooperative group work” poprawiają relacje w grupie, zachowują się bardziej prospołecznie, a także łatwiej przyjmują perspektywę innych osób, co skutecznie obniżało skłonność do bullingu w kontakcie bezpośrednim (Cowie, Bernoldini, 2001, za: Pyżalski, 2011). Jest to spójne z wynikami badań własnych wskazujących na to, że empatia jest ważnym czynnikiem ograniczającym zachowania wzmacniające cyberprzemoc w roli świadka. Metoda pracy grupowej opartej na współpracy może być zatem jednym z ważnych elementów w profilaktyce cyberprzemocy.

Po drugie, potwierdzona w badaniach skuteczność różnych form oddziaływania zarówno empatią afektywną, jak i poznawczą stanowi przesłankę dla testowania i rozwijania różnorodnych oddziaływań angażujących i zarazem rozwijających empatię. Programem o wysokiej, potwierdzonej skuteczności w redukcji bullingu w kontakcie bezpośrednim, którego koronnym elementem jest właśnie empatia i różne metody jej wzbudzania, jest *No-Blame Approach* (Robinson, Maines, 1997). W tej metodzie, obok wspomnianej pracy ze wszystkimi stronami zaangażowanymi w przemoc rówieśniczą, szczególny nacisk położony jest na wzbudzenie empatii jako skutecznego sposobu przerywania błędnego koła przemocy. Taka praca akcentuje nierepresywny charakter oddziaływań, który jest kluczowy dla kształtowania empatii. Współodczuwanie z przeżyciami i cierpieniem ofiar aktywizowane za pomocą różnych elementów pracy z emocjami i zachowaniami ofiary uczy okazywania zrozumienia i wsparcia oraz służy poprawie wzajemnych relacji w grupie (Piekarska, 2008). Ważnym elementem programu jest także wspólne wypracowanie ścieżki rozwiązania problemu przemocy w oparciu o kształtowanie umiejętności oceny konsekwencji swoich działań i odpowiedzialności za czyny.

Po trzecie, skuteczna edukacja medialna – rozumiana jako trening zachowań i umiejętności społecznych – powinna być wpisana w realia kontaktów zapośredniczonych przez internet. Jest to ważne ze względu na ograniczone rozwojowo możliwości generalizacji szkolonych zachowań na inne konteksty. Najlepiej zatem realizować to założenie metodą pracy dwutorowej – z wykorzystaniem tradycyjnej pracy warsztatowej, podczas której dorosły prowadzący służy konsultacją i wyjaśnieniem zasad bezpieczeństwa i konsekwencji ryzykownych działań, oraz e-learningu – dającego możliwość edukacji na rzecz bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni w naturalnym dla tego tematu środowisku. Podstaw i inspiracji do realizacji tego warunku skuteczności mogą dostarczyć materiał dydaktyczne opracowane w ramach kampanii *Dziecko w Sieci*. Oferta edukacyjna została stworzona w nawiązaniu do idei blended learningu, łącząc nauczanie bezpośrednie (tradycyjne), którego podstawę stanowią scenariusze zajęć, z nauczaniem przez komputer, do celów którego powstały kursy e-learningu. Materiały są udostępnione do bezpłatnego wykorzystywania do celów edukacyjnych na stronie Dzieckowsieci.pl. Propozycja edukacyjna przygotowana w jej ramach, dedykowana tylko cyberprzemocy, to *Stop cyberprzemocy*. Jej celem jest zaprezentowanie uczniom zjawiska cyberprzemocy oraz uwrażliwienie ich na specyfikę problemu, związaną przede wszystkim z możliwymi poważnymi konsekwencjami tego typu działań zarówno dla ich ofiar, jak i sprawców, a także związanych z rolą świadków. Efektem zajęć powinno być również wypracowanie zasad bezpiecznego i kulturalnego korzystania z sieci oraz reagowania w sytuacjach cyberprzemocy. W toku zajęć młodzież powinna dowiedzieć się: jakie są formy cyberprzemocy, jakie mogą być odczucia oraz konsekwencje przemocy w sieci dla ofiar cyberprzemocy, jakie są możliwe konsekwencje przemocy w sieci dla sprawców tego typu działań, jak powinna zachować się ofiara cyberprzemocy i gdzie może szukać pomocy, jak powinni zachowywać się świadkowie cyberprzemocy, jak się zachowywać, żeby zmniejszyć ryzyko zostania ofiarą cyberprzemocy (Barlińska, 2009).

Po czwarte, w celu zapewnienia najwyższej efektywności działań propozycje dydaktyczne powinny być dostępne szerokiemu gremium osób zaangażowanych w wychowanie młodzieży – nauczycielom, pedagogom, wychowawcom, ale także rodzicom zainteresowanym zwiększeniem bezpieczeństwa swoich pociech w sieci.

Podsumowując, programy przeciwdziałające cyberprzemocy powinny być powszechnie dostępne, realizowane z wykorzystaniem blended learningu i uwzględniać elementy pracy z ofiarami, sprawcami oraz świadkami tego procederu,

wykorzystując różne metody aktywizacji empatii zarówno afektywnej, jak i poznawczej.

Bibliografia

- Ahmed, E., Braithwaite, V. (2004). „What? Me ashamed?”: Shame management and bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 269–94.
- Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L., Wright, J. C. (2001). Earlychildhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study – Introduction. Review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(1), 1–154.
- Ang, R. P., Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387–397.
- Argyle, M. (1991). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(3), 253–261.
- Aron, A.R., Shohamy, D., Clark, J., Myers, C., Gluck, M.A., Poldrack, R.A. (2004). Human midbrain sensitivity to cognitive feedback and uncertainty during classification learning. *Journal of Neurophysiology*, 92, 1144–1152.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Alert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment. W: H. Guetzkow (red.) *Groups, leadership and men*. (s. 177–190). Pittsburgh, PA: Carnegie Press.
- Astington, J. W., Harris, P. L., Olson, D. R. (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Avenanti, A., Bueti, D., Galati, G., Aglioti, S.M. (2005). Transcranial magnetic stimulation highlights the sensorimotor side of empathy for pain. *Nat Neurosci*, 8, 955–960.
- Avenanti, A., Minio-Paluello, I., Bufalari, I., Aglioti, S.M. (2006). Stimulus-driven modulation of motor-evoked potentials during observation of others' pain. *Neuroimage*, 32, 316–324.

- Ball, S. (2007). *Bystanders and bullying: A Summary of Research for Anti-Bullying Week*. Pobrano 3 czerwca 2010 z:
http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/pdf/Bystanders_and_Bullying.pdf.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a Social Learning Analysis*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N. J.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. New York Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barlińska, J. (2009). Edukacja na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w internecie. W: *Jak reagować na cyberprzemoc?* Warszawa: Helpline.org.pl i Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Barlińska, J. Wojtasik, Ł. (2008). Peer violence and electronic media – research and social campaign. W: M. Barbovschi, & M. Diaconescu (red.). *Teenagers' actions and interactions online in Central and Eastern Europe. Potentials and empowerment, risks and victimization*. 167–188. Cluj-Napoca: Cluj University Press Babeş-Bolyai University.
- Batson, C. D., Dyck, J. L., Brandt, J. R., Batson, J. G.; Powell, A. L. (1988). Five Studies Testing Two New Egoistic Alternatives to the Empathy-Altruism Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(1), 52-77.
- Batson, C. D. (1997). Self-other merging and the empathy-altruism hypothesis: Reply to Neuberg et al. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 517-522.
- Batson, C. D., Ahmad, N. (2001). Empathy-induced altruism in a Prisoner's Dilemma II: What if the target of empathy has defected? *European Journal of Social Psychology*, 31, 25–36.
- Batson, C. D., Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of pro-social motives. *Psychological Inquiry*, 2, 107–122.
- Bauer, J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, S. (2009). Cyberbullying in a rural intermediate school. An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803–833.
- Beran, T. L. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 15–33.
- Botvinick, M., Jha, A. P., Bylsma, L. M., Fabian, S. A., Solomon, P. E., Prkachin, K. M. (2005). Viewing facial expressions of pain engages cortical areas involved in the direct experience of pain. *NeuroImage*, 25, 312–319.

- Boyd, D. (2007). Why youth (heart) social network sites: the role of networked publics in teenage social life. W: D. Buckingham (red.), *McArthur Foundation on Digital Learning – youth, identity and digital media volume* (s. 119–142). Cambridge: MIT Press.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, K., Dodge, D., Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescents delinquency: a sixsite, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39, 222–245.
- Brown, R. (2006). *Procesy grupowe*. Gdańsk: GWP.
- Brzozowski, P. (2010). *Skala uczuć pozytywnych i negatywnych – SUPIN – polska adaptacja polska adaptacja skali PANAS – Positive and Negative Affect Schedule Davida Watsona i Lee Anny Clark*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Bushman, B., Huesmann, L. R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160, 348–352.
- Campbell, M. A. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new disguise? *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 15, 68–76.
- Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140–163.
- Chalmers J. B., Townsend, R. (1990). The effect of training in social perspective taking on socially maladjusted girls. *Child Development*, 61, 178–190.
- Chandler, M. J. (1973). Egocentric and antisocial behaviour. The assessment and training of social and perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 9(3), 326–332.
- Christopherson, K. M. (2007). The positive and negative implications of anonymity in Internet social interactions: „On the Internet, nobody knows you’re a dog”. *Computers in Human Behavior*, 23, 3038–3056.
- Clarke, D. (2005). *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Clore, G. L., Jeffrey, K. M. (1972). Emotional role playing, attitude change and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 105–111.

- Correia, I., Dalbert, C. (2008). School bullying: belief in a personal just world of bullies, victims and defenders. *European Psychologist*, 13, 249–254.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41–60.
- Craig, W. M., Pepler, D. J., Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22–36.
- Darley, J. M., Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377–383.
- David-Ferdon, C., Feldman Herz, M. (2007). Electronic media, violence, and adolescents: an emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health*, 41 (6), 1–5.
- Davis, M., Cunningham, G. (1999). Adolescent parasuicide in the foyle area. *Journal of Psychological Medicine*, 16, 9–12.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: a Social-Psychological Approach*. Westview Press.
- Davis, M. H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- De Vignemont, F., Singer, T. (2006). The empathic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435–441.
- De Waal, F. B. (2008). Putting the altruism back in altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 279–300.
- De Waal, F. B. M., Pokorny, J. J. (2008). Faces and behinds: Chimpanzee sex perception. *Advanced Science Letters*, 1, 99–103.
- De Waal, F. B. M., Leimgruber, K., Greenberg, A. R. (2008). Giving is self-rewarding for monkeys. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105, 13685–13689.
- Decety, J., Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral Cognition Neuroscience Review*, 3, 71–100.
- Dehue, F. (2013). Cyberbullying Research: New Perspectives and Alternative Methodologies. Introduction to the Special Issue. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 1–6.
- Dehue, F., Bolman, C., Völlink, T. (2008). Cyberbullying: youngsters' experiences and parental. *Cyberpsychology & Behavior*, 11, 217–223.

- Dehue, F., Bolman, C., Völlink, T., Pouwelse, M. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in relation with adolescents' perception of parenting. *Journal of CyberTherapy & Rehabilitation*, 5, 25–34.
- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Dempsey, J., Storch, E. A. (2011). Has cyber technology produced a new group of peer aggressors? *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 1(5), 297–302.
- Denham, S. A., Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations. *Child Study Journal*, 20, 193–202.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-facebullying: a theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217(4), 182–188.
- Drwal, R., Wilczyńska, J. (1985). Opracowanie kwestionariusza aprobaty społecznej. *Przegląd Psychologiczny*, t. XXIII, 3, 569–582.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *AnnualReview Psychology*, 51, 665–697.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Carlo, G., Speer, A. L., Switzer, G., Karbon, M., Troyer, D. (1993). The relations of empathy related emotions and maternal practices and children's comforting behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 131–150.
- Eisenberg, N., Miller, P. A. (1987). Empathy and prosocial behaviour. *Psychological Bulletin*, 101, 91–119.
- Eisenberg, N., Morris, A. S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. *Social Justice*, 14, 95–120.
- Ellis, P. L. (1982). Empathy: a factor in antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 123–134.
- Endresen, I. M., Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. W: A. Bohart, D. Stipek (red.), *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society* (s. 147–165). Washington: American Psychological Association.
- Erdur-Baker, O. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender, and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and Society*, 21(1), 109–125.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton.

- Espinosa, P., Clemente, M. (2010). Media effects on antisocial behavior in children and adolescents. W: M. Frias-Armenta, V. Corral-Verdugo (red.), *Bio-Psycho-Social Perspectives on Interpersonal Violence* (s. 233–257). New York: Nova Science Publishers.
- Espinosa, P., Clemente, M. (2013). Self-transcendence and Self-oriented Perspective as Mediators between Video game Playing and Aggressive Behavior in Teenagers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23, 68–80.
- Feibel, T. (2006). *Zabójca w dzieciennym pokoju. Przemoc i gry komputerowe*. Warszawa: IW PAX.
- Finkelhor, D., Mitchell, K.J., Wolak, J. (2000). *Online victimization: a report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National Center for the Missing and Exploited Children.
- Flavell, J. H., Botkin, P.T., Fry, C. L., Wright, J. W., Jarvis, P. E. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Fonagy, P., Twemlow, S.W., Vernberg, E.M., Nelson, J.M., Dill, E.J., Little, T.D., Sargent, J.A. (2009). A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression. *Child Psychology and Psychiatry*, 50(5). Pobrano 12 lipca 2010 z: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19207633>.
- Frączek, A. (1979). Czynności agresywne jako przedmiot studiów eksperymentalnej psychologii społecznej. W: A. Frączek (red.). *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych* (s. 9-31). Wrocław: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Fromkin, H. L., Snyder, C.R. (1980). The search for uniqueness and valuation of scarcity. W: K. J. Gergen, M. S. Greenberg, R. H. Willis (red.), *Social change advances in theory and research*. New York: Plenum.
- Galinsky, A. D., Ku, G., Wang, C. S. (2005). Perspective-taking: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group Process and Intergroup Relations*, 8, 109–125.
- Galinsky, A. D., Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 708–724.
- Gemius Megapanel. (2009). *Dzieci aktywne online*. Polski Internet 2008/2009.

- Giza-Poleszczuk, A., Komendant-Brodowska, A., Baczko-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole. Raport z badań*. Pobrano 12 kwietnia 2012 z: <http://www.szkolabezprzemocy.pl/1391,przemoc-w-szkole-maj-2011>.
- Goleman, D. (2008). *CyberRozmawianie*. W: J. Brockman (red.) *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce*. Sopot –Warszawa: Smak Słowa.
- Gołąb, A., Reykowski, J. (1985). *Studia nad rozwojem standardów ewaluatywnych: zmiany w motywacji zachowań prospołecznych*. Wrocław: Ossolineum.
- Górecka, A., Szuster, A. (2011). O pozornej nieuchronności autowaloryzacji w obliczu dylematów moralnych: rola dostępności standardów poza-Ja i przeciążenia poznawczego. *Psychologia Społeczna*, t. 6, 1, 34–47.
- Gradiner, P., Strohmeier, D., Spiel, Ch. (2009). Traditional bullying and cyberbullying. Identification of risk groups for adjustment problems. *Journal of Psychology*, 217(4), 205–213.
- Grading, P., Strohmeier, D., Spiel, C. (2010). *Definition and measurement of cyberbullying*. *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4. Pobrano 18 marca 2011 z: <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2010112301&article=1>.
- Heirman, W., Walrave, M. (2008). Assessing concerns and issues about the mediation of technology in cyberbullying. *Cyberpsychology*, 2(2). Pobrano 4 kwietnia 2010 z: <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2008111401&article=1>.
- Hinduja, S., Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29(2), 129–156.
- Hoffman, J. E. (1998). Visual attention and eye movements. W: H. Pashler (red.), *Attention* 119–154. Hove, UK: Psychology Press.
- Hoffman, M. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. W: N. Eisenberg and J. Strayer (red.), *Empathy and its development* (s. 47–80). New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 4, 151–172.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. W: N. Eisenberg (red.), *Development of Prosocial Behaviour* (s. 281–299). New York : Academic Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implication for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Huang, Y., Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26, 1581–1590.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L., Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201–221.
- Morawski, J. (2004). *Trening Zastępowania Agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*. Warszawa: Instytut Amity.
- Jackson, L.A., Von Eye, A., Biocca, F.A., Barbatsis, G., Zhao, Y., Fitzgerald, H.E. (2006). Does home Internet use influence the academic performance of low-income children? *Journal of Developmental Psychology*, 42, 429–435.
- Jankowiak-Siuda, K., Siemieniuk, K., Grabowska A. (2009). Neurobiologiczne podstawy empatii. *Neuropsychiatria i Neuropsychologia* 4(2), 51–58.
- Jarymowicz, M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Johnson, J. G., Cohen, P., Smailes, E. M., Kasen, S., Brook, J. S. (2002). Television viewing and aggressive behavior during adolescence and adulthood. *Science*, 295(5564), 2468–2471.
- Joinson, A. (1998). Causes and implications of disinhibited behavior on the internet,. W: J. Gackenbach (red.), *Psychology and the Internet* (s. 43–60). San Diego: Academic Press.
- Joinson, A. (2009). Przyczyny i skutki rozhamowanego zachowania w Internecie. W: J. Paluchowski (red.). *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia* 135-157. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59-71.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550.
- Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2004). Empathy and offending. A systematic review and metaanalysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441–476.

- Jurkovic, G. J., Prentice, N. M. (1977). Relation of moral and cognitive development of dimension of juvenile delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, 80, 414-420.
- Juvonen, J., Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? – Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496–505.
- Kirwil, L. (2011). *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców*. Warszawa: SWPS – EU Kids Online – PL.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. W: T. Lickona (red.), *Moral Development and Behavior*, (s. 31–53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kowalski, R. M. (2008). Cyber Bullying. Recognizing and Treating Victim and Aggressor. *Child & Adolescent Psychiatry*, 11 (25). Pobrano 1 lipca 2009 z: <http://www.psychiatrictimes.com/display/article/10168/1336550>.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22–30.
- Kowalski, R.M., Limber, S. P., Agatston, P.W. (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kraft, E. (2011). *Online Bystanders: Are They the Key to Preventing Cyberbullying*. Pobrano 2 marca 2012 z: http://www.elementaethics.com/files/Ellen_Kraft_PhD.pdf.
- Kraft, E. M. Wang, J. (2009). Effectiveness of cyber bullying prevention strategies: a study on students' perspectives. *International Journal of Cyber Criminology*, 3(2), 513–535.
- Krejtz, K., Zając, J. M. (2009). Psychologiczne aspekty wykorzystania technologii internetowych w nauczaniu. W: A. Nowak, K. Winkowska-Nowak, L. Rycielska (red.). *Szkoła w dobie internetu*. (s. 121–137) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krevans, J., Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behaviour. *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Krzyżewska, J. J. (1998). *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*. Suwałki: AU OMEGA.

- Kuźma, J. (1998). Agresja i przemoc wśród młodzieży. Hipotetyczne przyczyny – skala zagrożeń, możliwości przeciwdziałania. W: J. Kuźma, Z. Szarota (red.): *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, t. I. Kraków: Tekst.
- Langos, C. (2012). Cyberbullying: The challenge to define. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(6), 285–289.
- Latané, B., Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Meredith Corporation.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and Internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, 28, 226–232.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Olson, B. F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26, 1651–1656.
- Leary, M.R., Kowalski, R.M. (1990). Impression management. A literature review A two-component model. *Psychological Bulletin*, 107, 34–47.
- Leather, D. (1997). *Successful nonverbal Communication. Principles and applications*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ledzińska, M. (2012). *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*. Warszawa: DEFIN.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., Peter, J. (2009). Development and Validation of a Game Addiction Scale for Adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77–95.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., Peter, J. (2011). The Effects of Pathological Gaming on Aggressive Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 38–47.
- Lenhart, A. P. Purcell, K., Smith, A., Zickuhr, K. (2010). *Social media & mobile internet use among teens and young adults. Pew Internet & American Life Project*. Pobrano 12 października 2012 z:
http://67.192.40.213/~media/Files/Reportst/2010/PIP_Social_Media_and_Young_Adults_Report_Final_with_toplevels.pdf.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157–170.
- Livingstone, S., Addon, L. (2009). *EU kids online: Final report*. London: EU Kids On-line. Pobrano 12 grudnia 2011 z:
<http://www2.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%2520Kids%2520I/Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf>

- Lodge, J., Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44, 329–336.
- Lodge, J., Frydenberg, E. (2007). Cyber-bullying in Australian schools: profiles of adolescent coping and insights. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 24, 45–58.
- Maccoby, E. (1980). *Social development*. San Diego, California: Harcourt Brace Jovanovich.
- Machácková, H., Dedkova, L., Sevcikova, A., Cerna, A. (2013). Bystanders' Support of Cyberbullied Schoolmates. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 25–36.
- Makaruk K., Wójcik Sz., Konsorcjum EU NET ADB. (2012). *Badanie nadużywania internetu przez młodzież w Polsce*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Manowich, L. (2006). *Język nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Markus, H., Smith, J., Moreland, R. L. (1985). The role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- Mazurek, P. (2006). Anatomia internetowej anonimowości. W: D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Spoleczna przestrzeń internetu*. (s. 79–90). Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academia”.
- McDougal, W. (1908). *An introduction to social psychology*. London: Methuen.
- McKenna, K. (2008). Influence on the nature and functioning of social groups. W: Barak (red.) *Psychological Aspects of Cyberspace. Theory, research and applications* (s. 228-242). New York: Cambridge University Press.
- McKenna, K. Y. A, Bargh, J. A. (2000). Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (1), 57–75.
- Miller E. K, Cohen J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review Neuroscience*, 24, 167–202.
- Miller, P., Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, 324–344.

- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Dacium, J., Salomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high School students. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362–374.
- Mishna, F., McLuckie, A., Saini, M. (2009). Real-world dangers in an online reality: A qualitative study examining online relationships and cyber abuse. *Social Work Research*, 33, 107–118.
- Mishna, F., Saini, M., Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222–1228.
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D., Wolak, J., Ybarra, M. L., Turner, H. (2011). Youth Internet victimization in a broader victimization context. *Journal of Adolescent Health*, 2, 128–134.
- Morawski, J. (2004). *Trening Zastępowania Agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*, Warszawa: Instytut Amity.
- Moroń, M. (2012). Konstrukcja i weryfikacja empiryczna Kwestionariusza Zachowań Prospołecznych (PBQ) oraz Paraprojekcyjnego Kwestionariusza Tendencji Prospołecznych (PKTP) dla Młodzieży. *Psychologia Społeczna*, 4.
- Morrison, I., Peelen, M. V., Downing, P. E. (2007). The sight of others' pain modulates motor processing in human cingulate cortex. *Cereb Cortex*; 17: 2214–2222.
- Moyer, K. (1983). The psychology of motivation. Aggression as a model. W: Scheier C. J., Rogers, A. M. (red.), *G. Stanley Hall Lecture Series, Vol. 3*, Washington DC: American Psychological Association.
- Nęcki, Z. (1996). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Nickerson, D. W. (2008). Is Voting Contagious? Evidence from Two Field Experiments. *American Political Science Review* 102(2), 49–57.
- Nowak, A., Krejtz, K. (2006). Internet z perspektywy nauk społecznych. W: D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Społeczna przestrzeń internetu* 5-19. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academia”.
- O'Connell, P., Pepler, D., Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452.

- Oh, I., Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30, 291–310.
- Ohme, R. (2003). *Podprogowe informacje mimiczne: ujęcie psychologii eksperymentalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologicznego PAN.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among children: Basic facts and effects of a school based intervention program. W: D. Pepler, K. Rubin (red.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 411–448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. W: K. H. Rubin, J. B. Asendorf (red.), *Social withdrawal, inhibitions and shyness*, 315–341. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. W: R. Huesmann (red.) *Aggressive behavior: Current perspectives. Plenum series in social/clinical psychology* 97-130. New York: Plenum Press.
- Olweus, D. (2007). *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa: Agencja Wydawnicza „Jacek Santorski & Co”.
- Ostrowska, K. (2008). Agresywne zachowania uczniów w świetle badań porównawczych z 1997 i 2003 roku. W: M. Libiszowska-Żółkowska, K. Ostrowska (red.). *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Parke, R. D., Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. W: P. H. Mussen, E. M. Hetherington (red.). W: *Handbook of child psychology Vol. 4 Socialization, personality and social development* (s. 574–642). New York: Wiley.
- Parke, R. D., Swain, D. B. (1980). Empathy and fear as mediators of resistance-to-deviation in children. *Merril-Palmer Quarterly*, 26, 123–134.
- Patchin, J., Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: a test of general strain theory. *Young & Society*, 43(2), 727–75.
- Patchin, J. W., Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the school yard: a preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile justice.*, 4, (s. 148–169).

- Peeters, G., Czapiński, J. (1990). Positive-negative asymmetry in evaluations: the distinction between affective and informational negativity effects. W: W. Stroebe, M. Hewstone (red.), *European Review of Social Psychology*, t. 1 (s. 33-60). Chichester: Wiley.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routers to attitude change*. New York: Springer. Chen, Chaiken.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piekarska, A. (2008). Mobbing – niebezpieczna bomba w szkole. *Psychologia w Szkole*. (s. 69–80).
- Pinker, S. (2007). Żegnaj przemocy. *Gazeta Wyborcza*, 157, 13–18.
- Pornari, C. D., Wood, J. (2010). Peer and cyberbullying in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36, 81–94.
- Pospiszyl, I. (1994). *Przemoc w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants, part 1. *ON the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Price, M., Dalgleish, J. (2010). Cyberbullying: experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29, 51–59.
- Pyżalski, J. (2009). Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska? *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 1(26), 12–26.
- Pyżalski, J. (2011). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne Sp. z o.o.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Raskauskas, J., Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564–575.
- Rigby, K., Slee, P. (1992). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal of School Psychology*, 131, 615–627.
- Robinson, G. Maines, B. (1997). *Crying for Help: The No Blame Approach to Bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing Ltd.

- Roland, E., Auestad, G., Vaaland, G. S. (2011). *Bullying*. W: J. Pyżalski, E. Roland (red.). *Obrazy w sieci. Socjologia i antropologia ikonosfery Internetu*. Toruń: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Salmivalli, C. (1999). Participant approach to school bullying: implication for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459.
- Salmivalli, C. (2010). *Consequences of school bullying and violence*. Pobrano 19 czerwca 2011 z: <http://www.oecd.org/dataoecd/28/6/33866604.pdf>.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Santisteban, C., Alvarado, J. M., Recio, P. (2007). Evaluation of Spanish version of the Buss and Perry aggression questionnaire: Some personal and situational factors related to the aggression scores of young subjects. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1453–1465.
- Schaffer, R. (2006). *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schewe, P.A. O'Donohue, W.T. (1993). Rape prevention: Methodological problems and new directions. *Clinical Psychology Review*, 13, 667–682.
- Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H. (2009). Social-behavioral correlates of cyberbullying in a German student sample. *Journal of Psychology*, 217(4), 224–226.
- Sheehan, E. P., Lennon, R., McDevitt T. (1989). Reactions to AIDS and other illnesses: Reported interactions in the workplace. *Journal of Psychology*, 123, 525–536.
- Short, J., Williams, E., Christie, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. New York: Wiley.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*, 303, 1157–1162.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty J. P. (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature*, 439, 466–469.
- Singer, T., De Vignemont, F. (2006). The emphatic brain: How, when and why? *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 435–441.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. J., Frith, C. D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science* 303, 1157–1162.

- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J.P., Stephan, K.E., Dolan, R.J., Frith, C.D. (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature* 439, 466–469.
- Slonje, R., Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147–154.
- Slonje, R., Smith, P. K. (2007). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 1–8.
- Slonje, R., Smith, P. K., Frisen, A. (2009). *The nature and impact of cyber bullying in Swedish schools*. Cost Action iS0801 workshop, August 22–23, 2009, Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania. Pobrano 13 maja 2010 z: http://www.gold.ac.uk/media/Abstract_book_1st_Workshop.pdf.
- Slonje, R., Smith, P.K., Frisén, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: a pilot study. *The European Journal of Developmental Psychology*, 9, 244–260.
- Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: Thirty years of research. W: C. P. Monks, & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (s. 36–60). Cambridge: Cambridge University press.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., Chauhan, P. (2004). Profiles on non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 564–581.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.
- Smith, P. K., Slonje, R. (2010). Cyberbullying: the nature and extent of a new kind of bullying, in and out of school. W: S. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (red.) *Handbook of bullying in schools* (s. 249–262). New York: Routledge.
- Sourander, A., Brunstein Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 67(7), 720–728.
- Spears, B. A., Slee, P. T., Owens, L., Johnson, B. (2008). *Behind the Scenes: Insights into the Human Dimension of Covert Bullying*. Report prepared for DEEWR: Canberra.

- Steffgen, G. (2007). *Cyber Bullying: The Role Of Traditional Bullying*. Pobrano 12 października 2008 z:
<http://miha2.ef.uni-lj.si/cost298/gbc2009-proceedings/papers/P200.pdf>.
- Steffgen, G. (2009). *Cyberprzemoc: znaczenie poziomu empatii*. Niepublikowane materiały konferencyjne. Konferencja „Agresja elektroniczna wśród młodzieży – nowa odsłona starego zjawiska?”. Łódź.
- Steffgen, G., König, A. (2009). Cyber bullying: The role of traditional bullying and empathy. W: B. Sapeo, L. Haddon, E. Mante-Meijer, L. Fortunati, T. Turk, E. Loos (red.), *The good, the bad and the challenging. Conference Proceedings*, vol. II, (s. 1041–1047). Brussels, Belgium: Cost office.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J., Metzler, A. (2012). Are cyberbullies less empathic? Adolescents' cyberbullying behavior and empathic responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Psychology*, 14(11), 643–648.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., Perren, S. (2013). Longitudinal Risk Factors for Cyberbullying in Adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 23 (1), 52–67.
- Stoner, J. A. (1968). Risky and cautious shifts in group decisions: The influence of widely held values. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol 4(4), 442–459.
- Subrahmanyam, K. Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children*, 18(1), 119–146.
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology and Behaviour*, 7, 321–326.
- Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999). Bullying and „theory of mind“: a critique of the „social skills deficit” approach to anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117–127.
- Szalański, J. (2001). Wybrane wymiary psychologiczne syndromu agresji. W: P. Góralczyk, J. A. Sobkowiak (red.). *Przemoc i terror*. Warszawa.
- Szmigielska, B. (2008). *Całe życie w Sieci*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Szmigielska, B. (2009). Internet jako środowisko edukacyjne. W: B. Szmigielska (red.). *Psychologiczne konteksty Internetu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Szuster, A. (2005). *W poszukiwaniu źródeł i uwarunkowań ludzkiego altruizmu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

- Szuster, A. (2008). O roli standardów poza-JA w antycypacji zachowań i ocen zachowań innych ludzi. W: W. Ciarkowska, W. Oniszczenko (red.), *Szkice z psychologii różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Szuster, A., Borodo, E. (2011). The role of non-personal standards in the limitation of social projection processes. *Przegląd Psychologiczny* 54(2), 159–178.
- Szuster, A., Wojnarowska, A., Wieteska, M. (2012). Wpływ naśladowania ekspresji mimicznej oraz dostępności perspektywy innej osoby na ograniczenie zjawiska infrahumanizacji. *Psychologia Społeczna*, 3, 261–271.
- Szuster, A., Rutkowska, D. (2011). O ograniczaniu powszechności zjawiska protekcji Ja: Rola dostępności standardów poza-Ja. W: W *kręgu psychologii społecznej*; (red.) J., Czarnota-Bojarska, I., Zinserling. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: Schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education*, 10, 5–28.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behaviour*, 26, 277–287.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 114–130.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Hess, D. (2001). Improving the social and intellectual climate in elementary schools by addressing the bully-victim- bystander power struggles. W: J. Cohen (red.), *Caring classrooms, intelligent schools: The social emotional education of young children* 162-182. New York, NY: Teachers College Press.
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A., Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to matched peers. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13, 195–199.
- Underwood, B., Briggs, S. R. (1980). *The influence of perspective taking and aggressiveness on attitudes toward Iran*. Unpublished manuscript.
- Underwood, B., Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91, 143–173.
- Vandebosch, H., Cleemput, V. K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media Society*, 11(8), 1349–1371.

- Vescio, T. K., Sechrist, G., Paolucci, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: The mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33, 455–472.
- Völlink, T., Bolman, C., Dehue, F., Jacobs, N. (2013). Coping with Cyberbullying: Differences Between Victims, Bully-victims and Children not Involved in Bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology* 23, 7–24.
- Wallace, P. (2005). *Psychologia Internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Walrave, M., Heirman, W. (2009). Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii? *Dziecko krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka*, 1(26), 27–46.
- Walrave, M., Heirman, W. (2011). Cyberbullying: predicting victimization and perpetration. *Children & Society*, 25, 59–72.
- Walther, J. B. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23, 3–43.
- Walther, J. B., Parks, M. R. (2002). Cues filtered out, cues filtered in: Computer-mediated communication and relationships. W: M. L. Knapp, J. A. Daly (red.), *Handbook of interpersonal communication* (s. 529–563). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wang, J., Nansel, T. R., Iannotti, R. J. (2011). Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 415–417.
- Watson, D., Clark, L. A., Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1063–1070.
- Webster-Stratton, C., Hammond, M. (1997). Treating children with early-onset conduct problems: A comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 93–109.
- Wicklund, R. A. (1975). Objective self-awareness. *Advances in Experimental Psychology*, 9, 233–275.
- Willard, N. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 64–65.
- Willard, N. E. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats. Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Eugene, OR: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Williams, K.R., Guerra, N.G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14–21.

- Wittmann, M., Arce, E., Santisteban, C. (2008). How impulsiveness, trait anger, and extracurricular activities might affect aggression in school children. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 618–623.
- Wojtasik, Ł. (2007). *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*. Fundacja Dzieci Niczyje/ gemiusAdHoc. Pobrano 4 marca 2007 z: http://www.saferinternet.pl/raporty/przemoc_rowiesnicza_amedia_elektroniczne
- Wong, Y. C. (2010). Cyber-parenting: Internet benefits, risks and parenting issues. *Journal of Technology in Human Services*, 28(4), 252–273.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Lenhart, A. (2010). Cyberbullying research in United States. W: J.A. Mora-Merchan, T. Jager, T. (red.). *Cyberbullying: A Cross-national comparison*. Landau: Verlag Empirische Padagogik.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 42–50.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J. (2004). Online aggressors/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated Youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (7), 1308–1316.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 41(2), 189–95.
- Zajac, J. M. (2007). Sieci w sieci. W: K. Winkowska-Nowak, A. Nowak, A. Rychwalska, (red.), *Modelowanie matematyczne i symulacje komputerowe w naukach społecznych*, (s. 128–135). Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.
- Zajac, M. J. (2007). *Komunikacja zapośredniczona przez komputer (CMC) oraz jej implikacje dla badań w internecie. Materiały do kursu „Wykorzystanie Internetu w badaniach społecznych”*. Uniwersytet Warszawski.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269–274.

Załączniki

Załącznik 1. „Wiadomość od kolegi”

wersja papier-ołówek

Zaraz zobaczysz wiadomość od twojego rówieśnika. Przeczytaj ją, po czym zaznacz wybraną odpowiedź – jak się zachowasz.

Hej, to zdjęcie mojego kumpla z klasy.
Wypada tu jak totalny głupek

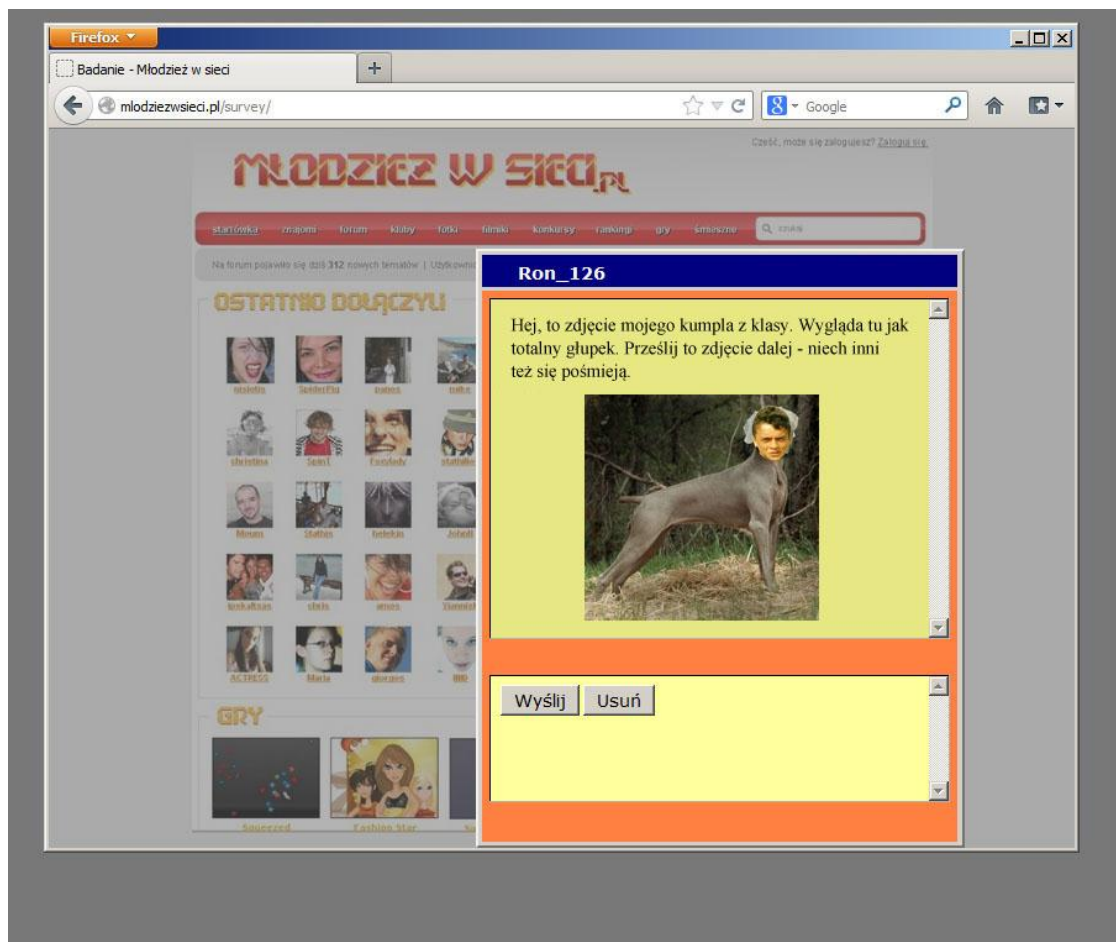


Przekaz je dalej - wiech inni też się posmieją.

Przekażę dalej ☐

Wyrzucę ☐

wersja internetowa



Załącznik 2. Materiały do pilotażu narzędzia „Wiadomość od kolegi” w badaniu I



Fotomontaż 1



Fotomontaż 2



Fotomontáž 3



Fotomontáž 4



Fotomontáž 5



Fotomontáž 6



Fotomontáž 7



Fotomontáž 8

Komentarze:

1. Cześć, to mój kumpel z klasy. Wygląda głupio, nie?
2. Hej, to zdjęcie mojego kumpla z klasy. Wygląda tu jak totalny głupek.
3. Hej. Widziałeś mojego kumpla z klasy. Zobacz, jak tu głupio wygląda.

Załącznik 3. Kwestionariusz Doświadczeń Cyberprzemocy

wersja papier-ołówek

Instrukcja:

Odpowiedz na 10 pytań dotyczących Twoich doświadczeń z internetem. Odpowiedz na pytania, zaznaczając jedną z pięciu możliwych odpowiedzi.

1. Czy zdarzyło Ci się wyzywać kogoś w internecie?

- ☐ 5 razy i więcej
- ☐ 2–4 razy
- ☐ 1 raz
- ☐ Nigdy
- ☐ Nie wiem, nie pamiętam

2. Czy zdarzyło Ci się zamieścić kompromitujące kogoś materiały w internecie?

- ☐ 5 razy i więcej
- ☐ 2–4 razy
- ☐ 1 raz
- ☐ Nigdy
- ☐ Nie wiem, nie pamiętam

3. Czy zdarzyło Ci się straszyć kogoś w internecie?

- ☐ 5 razy i więcej
- ☐ 2–4 razy
- ☐ 1 raz
- ☐ Nigdy
- ☐ Nie wiem, nie pamiętam

4. Czy zdarzyło Ci się szantażować kogoś w internecie?

- ☐ 5 razy i więcej
- ☐ 2–4 razy
- ☐ 1 raz
- ☐ Nigdy
- ☐ Nie wiem, nie pamiętam

5. Czy zdarzyło Ci się podszyć się pod kogoś w internecie?

- ☐ 5 razy i więcej
- ☐ 2–4 razy
- ☐ 1 raz
- ☐ Nigdy
- ☐ Nie wiem, nie pamiętam

6. Czy zdarzyło Ci się, że ktoś Ciebie wyzywał w internecie?

- ☐ 5 razy i więcej
- ☐ 2–4 razy
- ☐ 1 raz
- ☐ Nigdy
- ☐ Nie wiem, nie pamiętam

7. Czy zdarzyło Ci się, że ktoś zamieścił kompromitujące Ciebie materiały w internecie?

- ☐ 5 razy i więcej
- ☐ 2–4 razy
- ☐ 1 raz
- ☐ Nigdy
- ☐ Nie wiem, nie pamiętam

8. Czy zdarzyło Ci się, że ktoś straszył Ciebie w internecie?

- ☐ 5 razy i więcej
- ☐ 2–4 razy
- ☐ 1 raz
- ☐ Nigdy
- ☐ Nie wiem, nie pamiętam

9. Czy zdarzyło Ci się, że ktoś szantażował Ciebie w internecie?

- ☐ 5 razy i więcej
- ☐ 2–4 razy
- ☐ 1 raz
- ☐ Nigdy
- ☐ Nie wiem, nie pamiętam

10. Czy zdarzyło Ci się, że ktoś w internecie podszył się pod Ciebie?

☐ 5 razy i więcej

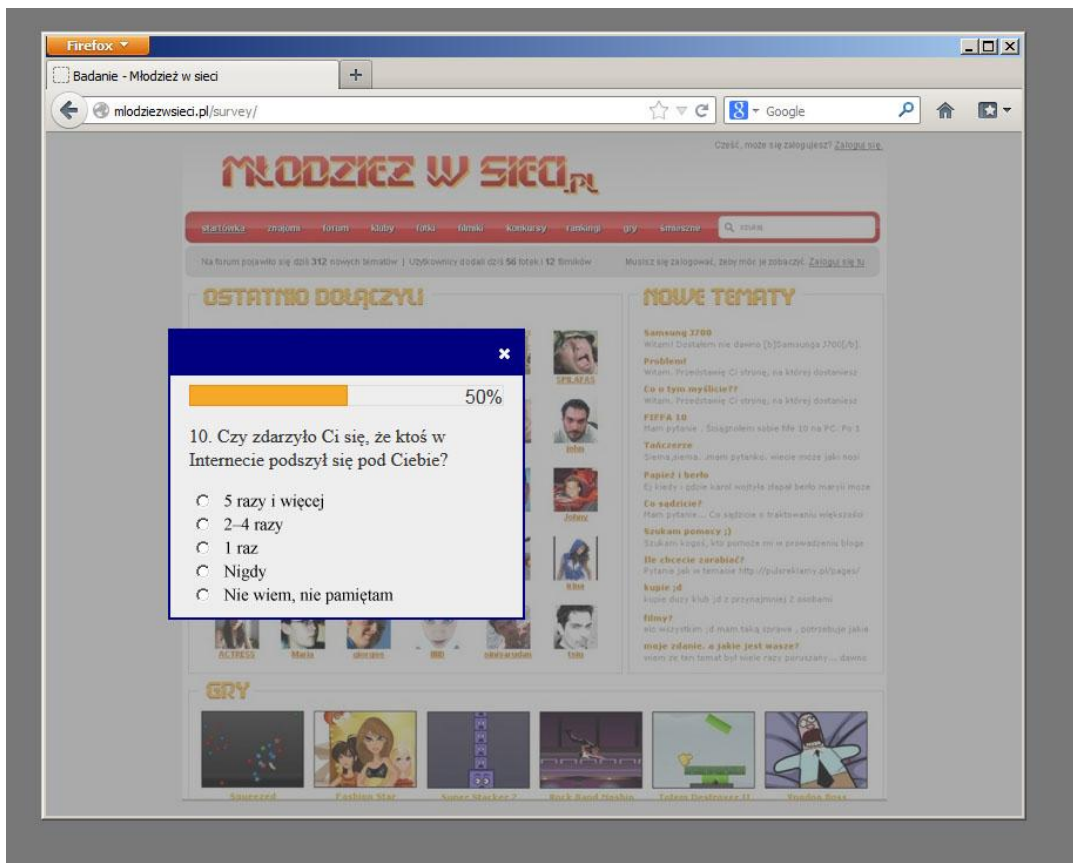
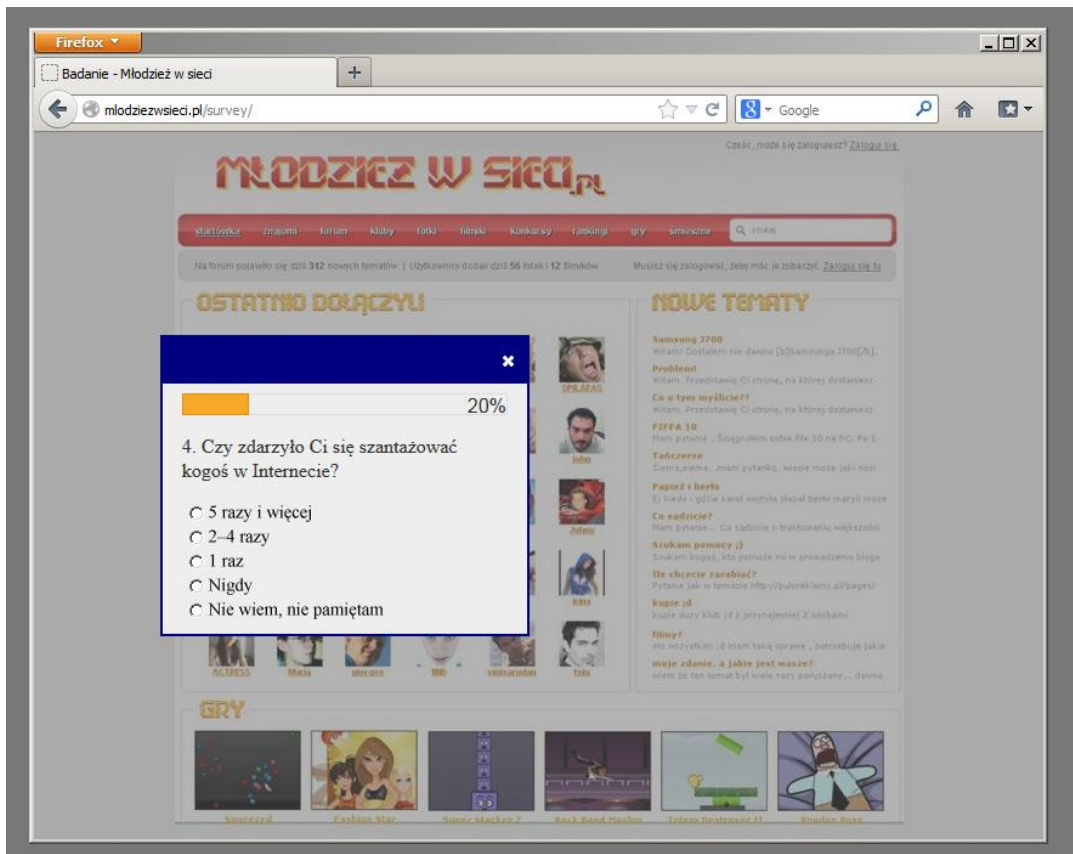
☐ 2–4 razy

☐ 1 raz

☐ Nigdy

☐ Nie wiem, nie pamiętam

Przykładowe screenshots z wersji internetowej



Załącznik 4. Metryka

wersja papier-ołówek

1. Ile masz lat?

☐

2. Jakiej jesteś płci?

☐ kobieta

☐ mężczyzna

3. W jakim województwie mieszkasz?

☐ dolnośląskie

☐ kujawsko-pomorskie

☐ lubelskie

☐ lubuskie

☐ łódzkie

☐ małopolskie

☐ mazowieckie

☐ opolskie

☐ podkarpackie

☐ podlaskie

☐ pomorskie

☐ śląskie

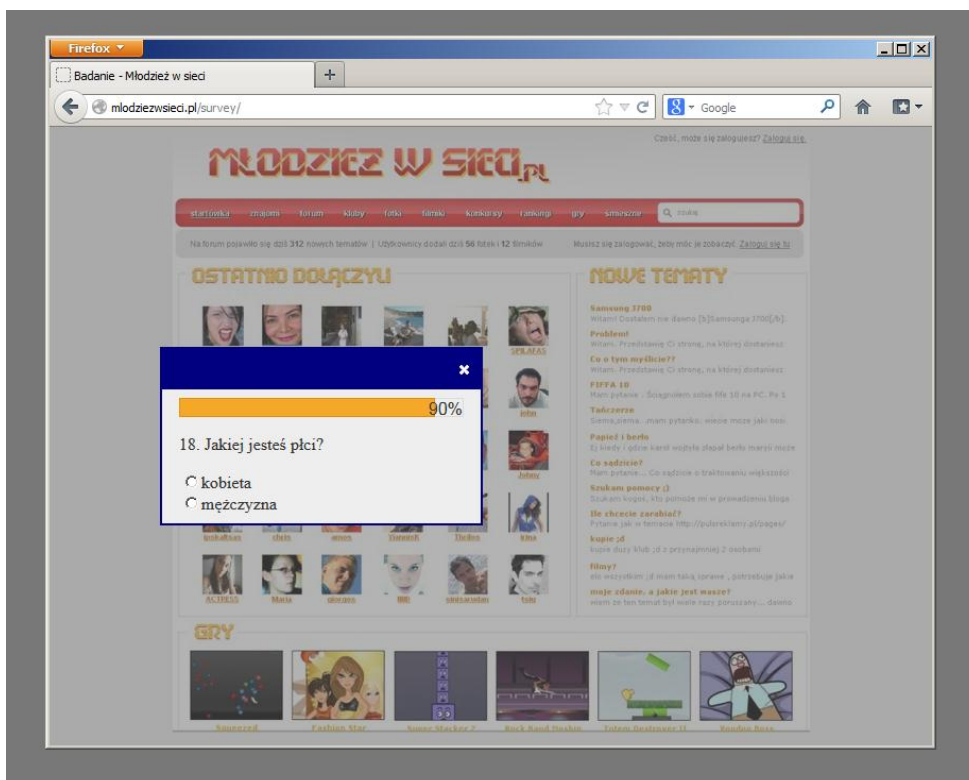
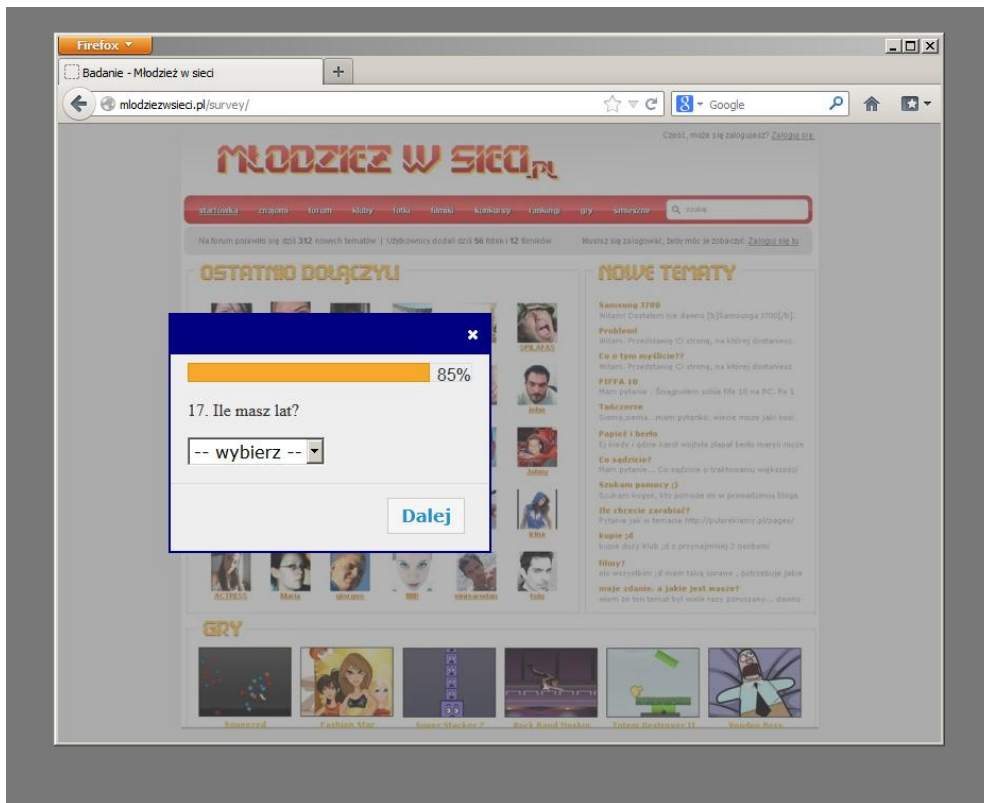
☐ świętokrzyskie

☐ warmińsko-mazurskie

☐ wielkopolskie

☐ zachodniopomorskie

wersja internetowa





Załącznik 5. Kwestionariusz zapotrzebowania na aprobatę społeczną

KWESTIONARIUSZ „KAS”

© J. T. Wilczyńska i R. Ł. Drwal

Imię i nazwisko: _____ Płeć: ☐ kobieta ☐ mężczyzna
 Data urodzenia: ____/____/____ Data badania: ____/____/____ Wiek: _____
dzień miesiąc rok dzień miesiąc rok
 Szkoła (Uczelnia, Wydział): _____ Klasa (Rok): _____
 Wykształcenie: _____ Zawód: _____

Kwestionariusz ten składa się z 29 zdań dotyczących Twoich różnych cech, zachowań i poglądów. Przeczytaj uważnie każde zdanie i zdecyduj, czy zdanie to jest prawdziwe, czy fałszywe. Jeśli zdanie jest prawdziwe, czy raczej prawdziwe, wtedy zakreśl kółkiem literę P (prawdziwe). Jeśli zdanie jest fałszywe, czy raczej fałszywe, zakreśl kółkiem literę F (fałszywe). Nie ma tu odpowiedzi dobrych i złych. Twoje odpowiedzi powinny wyrażać to, co rzeczywiście czujesz – powinny wyrażać Twoje osobiste przekonania, uczucia, refleksje. Nie opuszczaj żadnego zdania i zawsze oceń, czy jest prawdziwe, czy fałszywe, nawet jeżeli będzie Ci trudno się zdecydować. Wybierz po prostu tę odpowiedź, która do Ciebie bardziej pasuje

- | | |
|--|-----|
| 1. Nigdy nie spóźniam się do szkoły. | P F |
| 2. Mam znajomych, których nie lubię. | P F |
| 3. Czasem wpadam w wielką złość. | P F |
| 4. Gdy popełnię błąd, zawsze jestem gotów(owa) przyznać się do tego. | P F |
| 5. Czasem denerwują mnie ludzie proszący mnie o przysługę. | P F |
| 6. Jeśli na mojej drodze znajdzie się ktoś potrzebujący pomocy, nigdy nie waham się udzielić mu jej. | P F |
| 7. Czasem odkładam do jutra coś, co powinienem(nam) zrobić dzisiaj. | P F |
| 8. Nigdy umyślnie nie mówię czegoś, co mogłoby urazić czyjeś uczucia. | P F |
| 9. Czasem zdarza mi się popełniać drobne kradzieże. | P F |
| 10. Bez względu na to, kogo słucham, jestem zawsze wdzięcznym słuchaczem. | P F |
| 11. Zawsze dotrzymuję obietnicy, nawet jeśli nie jest mi to na rękę. | P F |
| 12. Czasem myślę, że ludzie, którym się nie powiodło, mają to, na co zasłużyli. | P F |
| 13. Zdarzyło się, że miałem(am) ochotę trzasnąć czymś o ziemię. | P F |
| 14. Jestem zawsze uprzejmy(a), nawet wobec ludzi niesympatycznych. | P F |
| 15. Prawie nigdy nie odczuwam ochoty „nagadania” komuś. | P F |
| 16. Nigdy nie drażni mnie, gdy ludzie wyrażają opinie różne od moich. | P F |
| 17. Każdy człowiek, który może i chce porządnie pracować, ma szansę powodzenia. | P F |
| 18. Czasem mam nieodpartą ochotę zrobić coś złego sobie lub komuś. | P F |
| 19. Nigdy nie obrażam się, jeżeli ktoś prosi mnie o rewanż za wyświadczoną mi przysługę. | P F |
| 20. Nigdy nie przyszło mi do głowy, aby zrzucić na kogoś karę za moje własne przewinienia. | P F |
| 21. Jak dostanę od kogoś list, to zawsze zaraz odpisuję. | P F |
| 22. Były wypadki, kiedy szukałem(am) kogoś. | P F |
| 23. Pamiętam, że udawałem(am) chorego, aby czegoś uniknąć. | P F |
| 24. Bardzo rzadko kłóczę się z rodziną. | P F |
| 25. Czasem odpłacam „pięknym za nadobne”, zamiast wybaczyć czy zapomnieć. | P F |
| 26. Nigdy nie miałem(am) poczucia, że ukarano mnie bez przyczyny. | P F |
| 27. Moje zachowanie przy stole w domu nie jest tak poprawne jak w towarzystwie. | P F |
| 28. Nie zawsze mówię prawdę. | P F |
| 29. Zawsze staram się być w zgodzie z głoszonymi przeze mnie zasadami. | P F |

Załącznik 6. Materiały do pilotażu narzędzia „Wiadomość od kolegi” w badaniu II



Material neutralny



Śmieszny fotomontaż I



Śmieszny fotomontaż II

Załącznik 7. Ankieta na temat sposobu i warunków korzystania z internetu, roli rodziców oraz szkoły

wersja papier-ołówek

1. Gdzie w tej chwili biorąc udział w badaniu korzystasz z internetu?

- ☐ w domu
- ☐ w szkole
- ☐ w kawiarence
- ☐ u znajomych/ rodziny

2. Gdzie zazwyczaj korzystasz z internetu?

- ☐ w domu
- ☐ w swoim pokoju
- ☐ w szkole
- ☐ w kawiarence
- ☐ u znajomych/ rodziny

3. Od jak dawna korzystasz z internetu?

- ☐ Krócej niż 6 miesięcy
- ☐ Od 6 do 12 miesięcy
- ☐ Od 1 do 2 lat
- ☐ Od 2 do 5 lat
- ☐ Ponad 5 lat

4. Jak często zazwyczaj korzystasz z internetu, bez względu na miejsce korzystania?

- ☐ Codziennie lub prawie codziennie
- ☐ Kilka razy w tygodniu
- ☐ Rzadziej

5. Czy rodzice interesują się tym, co robisz w internecie?

- ☐ Tak
- ☐ Średnio
- ☐ Nie
- ☐ Nie wiem, nie mam zdania

6. Czy rodzice rozmawiali z Tobą na temat zagrożeń internetowych?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Nie wiem, nie mam zdania

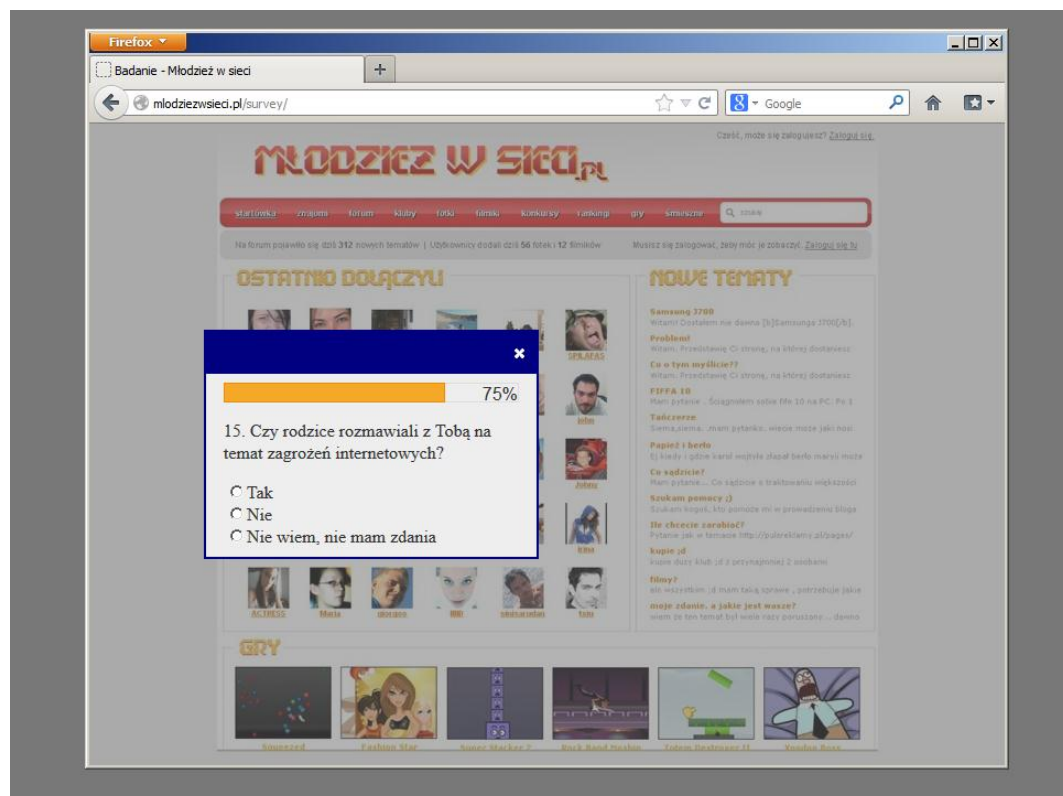
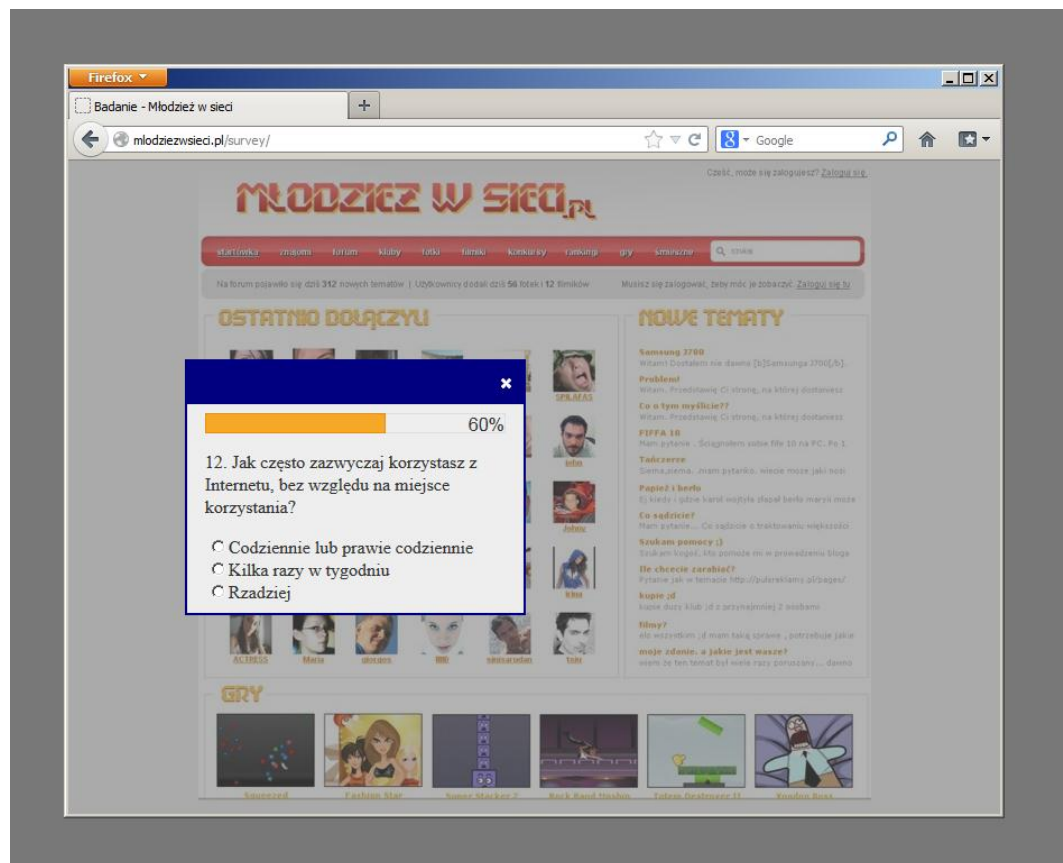
7. Czy miałeś w szkole lekcje na temat bezpiecznego korzystania z internetu?

☐ Tak

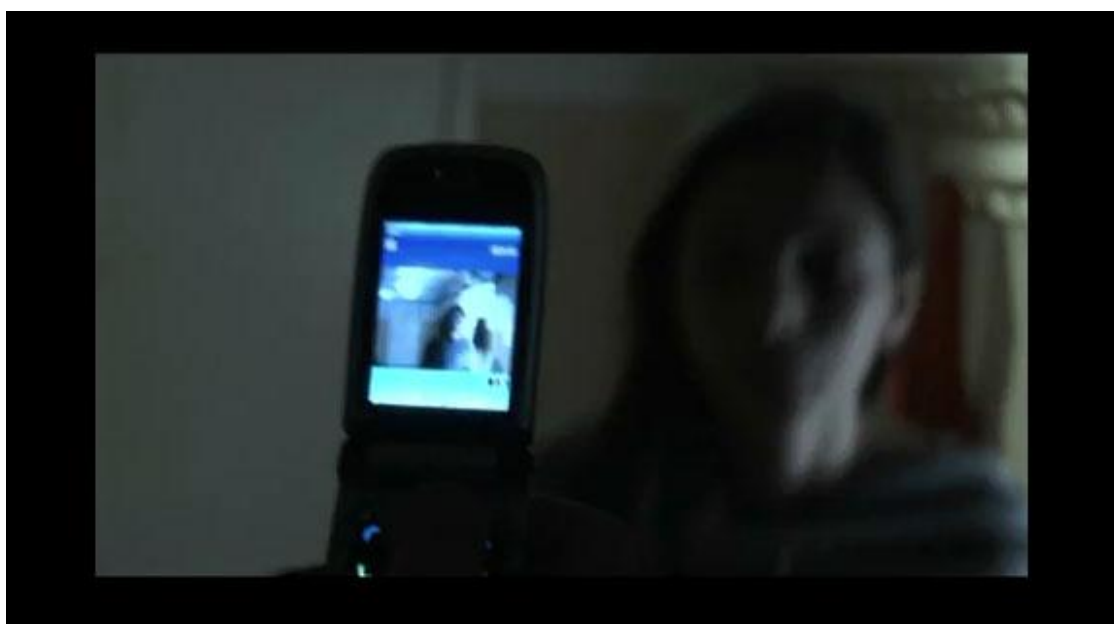
☐ Nie

☐ Nie wiem, nie mam zdania

Przykładowe screenshots z wersji internetowej



Załącznik 8. Narzędzie do aktywizacji empatii afektywnej – film



Załącznik 9. Narzędzie do aktywizacji empatii poznawczej – lista charakterystyk

The screenshot shows the homepage of 'Młodzież w Sieci.pl'. A blue pop-up window is overlaid on the left side. The window contains the following text:

Co mogła czuć Dominika? Zaznacz wszystkie odpowiedzi prawidłowe.

- ☐ strach
- ☐ zadowolenie
- ☐ złość
- ☐ niesprawiedliwość
- ☐ nic szczególnego
- ☐ nieprzyjemne zaskoczenie
- ☐ wstyd
- ☐ krzywda

At the bottom right of the pop-up is a yellow button labeled 'Dalej'.

Narzędzie do aktywizacji empatii poznawczej- koncentracja na emocjach

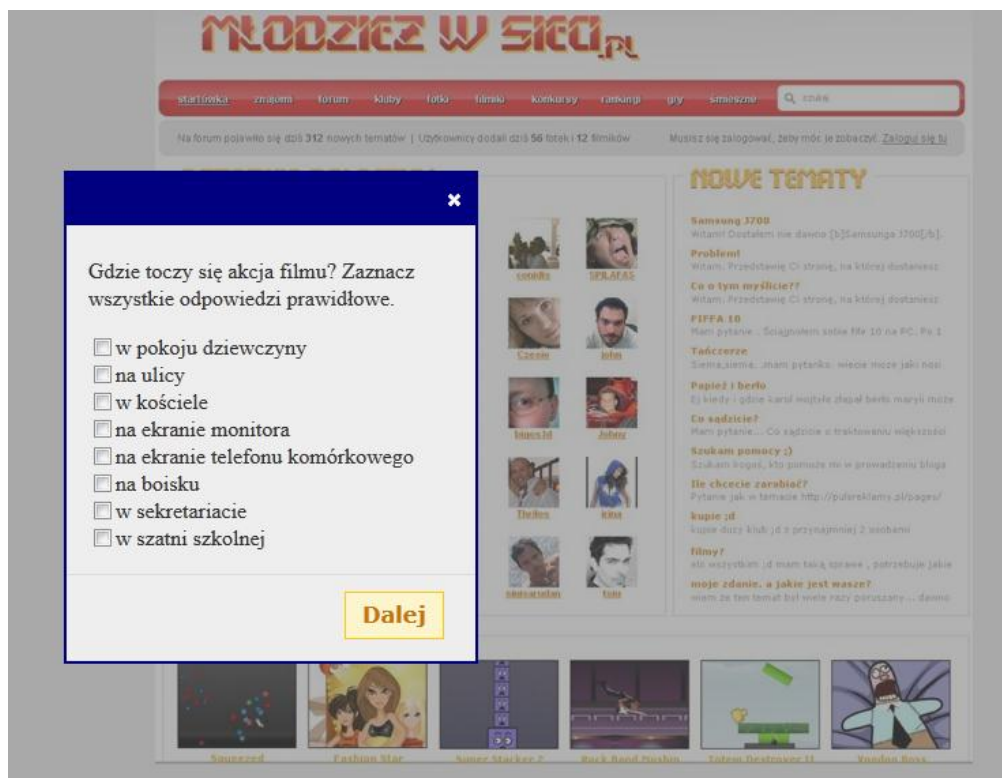
The screenshot shows the homepage of 'Młodzież w Sieci.pl'. A blue pop-up window is overlaid on the left side. The window contains the following text:

Co dalej mogło się dzieć z bohaterką filmu? Zaznacz wszystkie odpowiedzi prawidłowe.

- ☐ nie przychodziła do szkoły
- ☐ świetnie się bawiła
- ☐ ograniczyła kontakty ze znajomymi
- ☐ uciekła z domu
- ☐ miała kłopoty z rodzicami
- ☐ stała się bardziej ufna
- ☐ miała problemy z nauką
- ☐ chciała zmienić szkołę

At the bottom right of the pop-up is a yellow button labeled 'Dalej'.

Narzędzie do aktywizacji empatii poznawczej- koncentracja na zachowaniach



Warunek kontrolny

Załącznik 10. Analizy dodatkowe

Analizy dodatkowe – porównanie aktywizacji empatii poznawczej bezpośredniej vs z tygodniowym wyprzedzeniem czasowym

W obliczu uzyskanych rezultatów analiz wskazujących na brak wpływu empatii aktywizowanej wcześniej postanowiono przeprowadzić analizy dodatkowe. Ich celem było sprawdzenie, czy częstość wyboru negatywnych zachowań przez świadków jest istotnie niższa w warunkach aktywizacji empatii poznawczej bezpośrednio przed decyzją o wyborze zachowania niż w warunkach aktywizacji z tygodniowym wyprzedzeniem czasowym. Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza 1: Czy szanse wystąpienia zachowań świadków wzmacniających cyberprzemoc przy bezpośredniej koncentracji na emocjach ofiary są istotnie niższe w porównaniu do wcześniejszej koncentracji na emocjach ofiary?

Hipoteza 2: Czy szanse wystąpienia zachowań świadków wzmacniających przemoc przy bezpośredniej koncentracji na zachowaniach ofiary są istotnie niższe w porównaniu do wcześniejszej koncentracji na zachowaniach ofiary?

W celu weryfikacji hipotez porównano warunki aktywizacji empatii poznawczej bezpośrednio przed pomiarem zachowania (dane uzyskane w badaniu IV) z warunkami aktywizacji empatii poznawczej tydzień przed pomiarem zachowania (dane uzyskane w badaniu V)³⁰.

Na potrzeby dodatkowych analiz zdefiniowano następujące zmienne niezależne:

- aktywizacja empatii poznawczej – bezpośrednio vs z tygodniowym wyprzedzeniem,
- warunki koncentracji na emocjach vs koncentracja na zachowaniach,
- częstość doświadczeń cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji,
- płeć.

Zmienną zależną był wybór zachowania aktywnego wzmacniającego cyberprzemoc vs obojętnego.

³⁰ Zaznaczyć należy, że taki rodzaj analizy wiąże się z ograniczoną możliwością wnioskowania, gdyż dane pochodzą z dwóch różnych eksperymentów i służyć mają jedynie wstępnej orientacji w uzyskanych zależnościach.

Kryteria podziału na grupy

Zestawiając dane z dwóch badań uzyskano wyniki łącznie od $N = 454$ osób: w warunkach wcześniejszej aktywizacji empatii znalazło się $n = 164$ osób, w warunkach bezpośredniej aktywizacji empatii $n = 280$. Ze względu na kryterium rodzaju treści, na której koncentrowano badanych: w warunku koncentracji na emocjach znalazło się $n = 148$ osób, w warunku koncentracji na zachowaniach $n = 153$ oraz w warunku kontrolnym $n = 153$. Wszystkie wyniki poddano analizom.

Ze względu na kluczowe zmienne socjodemograficzne próba była wyrównana pod względem liczebności chłopców $n = 227$ i dziewcząt $n = 225$. Wiek osób badanych mieścił się w przedziale 11–18 lat ($M = 14,23$; $SD = 1,52$).

Rezultaty analiz

Analiza frekwencji wykazała, że 26,4% próby ($n = 121$) wybrało aktywne zachowanie – wzmacniające przemoc.

W celu uzyskania odpowiedzi na pytania dotyczące tego, czy bezpośrednią aktywizację empatii poznawczej skoncentrowanej na emocjach oraz skoncentrowanej na zachowaniach charakteryzują niższe szanse wystąpienia aktywnych zachowań świadków wzmacniających przemoc w porównaniu do aktywizacji po tygodniowym odstępie czasowym, przeprowadzono analizę regresji logistycznej, w której zmienną wyjaśnianą był rodzaj wybranego zachowania (0 – obojętne: „usuń”, 1 – wzmacniające cyberprzemoc: „wyślij”). Wyniki analiz prezentowane są poniżej w tabeli 1³¹.

³¹ W związku z brakiem standardów dotyczących prezentacji wyników analiz regresji logistycznej w tabeli i opisy zostały opracowane zgodnie z wytycznymi zawartymi w artykule *An Introduction to Logistic Regression Analysis and Reporting* (Peng, Lee, Ingersoll, 2002).

Tabela 1. Wyniki logistycznej analizy regresji dla rodzaju zachowania świadka i cyberwiktyimizacji, cybersprawstwa oraz aktywizacji empatii poznawczej bezpośredniej vs z tygodniowym wyprzedzeniem czasowym

Predyktor	β	SE β	Wald's χ^2	df	OR (CI 95%)	Block χ^2
KROK 1						78,25**
Cyberwiktyimizacja	0,19	0,25	0,57	1	1,21 (0,74:1,99)	
Cybersprawstwo	1,50	0,28	29,33**	1	4,49 (2,61:7,74)	
KROK 2						17,95**
Cyberwiktyimizacja	0,21	0,25	0,71	1	1,25 (0,75:2,03)	
Cybersprawstwo	1,45	0,28	27,12**	1	4,25 (2,46:7,33)	
Emocje	-1,02	0,39	6,77**	1	0,36 (0,16:0,77)	
Zachowanie	-0,99	0,39	6,42*	1	0,37 (0,17:0,79)	
Kontr. + przerwa	-0,23	0,40	0,32	1	0,80 (0,36:1,75)	
Emocje + przerwa	0,02	0,40	0,00	1	1,02 (0,47:2,23)	
Zachowanie + przerwa	0,29	0,38	0,58	1	1,34 (0,63:2,81)	
TEST			χ^2	df	p	
Overall model evaluation						
Likelihood ratio test			96,06	5	0,000	
Score test			82,63	2	0,000	
Goodness-of-fit test						
Hosmer & Lemeshow			13,86	8	0,09	
**p< 0,001; *p< 0,01						
Krok 1: Cox & Snell $R^2 = 0,16$; Nagelkerke $R^2 = 0,23$;						
Krok 2: Cox & Snell $R^2 = 0,19$; Nagelkerke $R^2 = 0,28$.						

Tabela 1 przedstawia wyniki hierarchicznej analizy regresji logistycznej. Zaprezentowano wartości poszczególnych współczynników regresji i ilorazu szans z 95% przedziałami ufności, statystykę Walda wraz z poziomem istotności otrzymanym dla każdej zmiennej na każdym etapie analiz, zbiorcze statystyki dopasowania modelu i wybrane szczegółowe wskaźniki.

W kroku pierwszym do modelu włączono doświadczenia cybersprawstwa i cyberwiktyimizacji. Ogólne statystyki dla pierwszego modelu świadczą o dobrym dopasowaniu (Block $\chi^2 = 78,25$) i możliwościach predykcyjnych (Cox & Snell $R^2 = 0,16$; Nagelkerke $R^2 = 0,23$). Istotnym predyktorem zmiennej zależnej okazały się po raz kolejny doświadczenia sprawstwa cyberprzemocy, które zwiększają szanse na wybór zachowania wzmacniającego cyberprzemoc (współczynnik ilorazu szans

$OR = 4,49$). Pozostałe zmienne nie wpływały istotnie na zmienną zależną. Wyniki te replikują wcześniej uzyskane rezultaty.

W celu weryfikacji pytań badawczych dotyczących tego, czy bezpośrednią aktywizację empatii poznawczej cechują niższe szanse wystąpienia aktywnych zachowań świadków wzmacniających przemoc w porównaniu do aktywizacji po tygodniowym odstępie czasowym w drugim kroku analiz, wprowadzono do modelu dodatkowe zmienne – warunki eksperymentu (wcześniejszą aktywizację empatii skoncentrowaną na emocjach oraz wcześniejszą aktywizację empatii skoncentrowaną na zachowaniach vs bezpośrednią aktywizację empatii skoncentrowaną na emocjach oraz bezpośrednią aktywizację empatii skoncentrowaną na zachowaniach). Otrzymany model okazał się lepszy od poprzedniego pod względem miar estymacji opisującej wyjaśnianą wariancję (Cox & Snell $R^2 = 0,19$; Nagelkerke $R^2 = 0,28$) wskazując w dalszym ciągu na wpływ doświadczeń sprawstwa cyberprzemocy (współczynnik ilorazu szans $OR = 4,25$). Istotnie niższe szanse wystąpienia aktywnych zachowań świadków wzmacniających przemoc są jedynie przy bezpośredniej aktywizacji empatii poznawczej zarówno skoncentrowanej na emocjach, jak i na zachowaniach niż po tygodniowym odstępie czasowym.